

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung

Jörg Roche (München), Jürgen Röhling (Tirana/Berlin) Uwe Koreik (Bielefeld) <i>Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen als Themen der Sprach- und Kulturvermittlung</i>	1
---	---

2. Grundlagen der Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen

Uwe Koreik (Bielefeld), Jörg Roche (München) <i>Zum Konzept der „Erinnerungsorte“ in der Landeskunde für Deutsch als Fremdsprache – eine Einführung</i>	9
Daniel Reimann (Würzburg) <i>Erinnerungskulturen und Transkulturalität am Beispiel der romanischen Schulsprachen (Französisch, Spanisch, Italienisch)</i>	28
Mark J. Webber (Toronto) <i>Memorial Sites as Educational Sites: An Ethical-Rhetorical Approach</i>	59
Barbara von der Lüche (Berlin/Nanjing) <i>Erinnerungsfilme und historische Diskurse in Deutschland und China über das Massaker in Nanking</i>	73

3. Länder, Regionen, Sprache

Roger Fornoff (Belgrad) <i>Mythos Batak. Zur Kontoverse um einen bulgarischen Erinnerungsort</i>	93
Hans-Ulrich Lempert (Wien/Berlin) <i>Leere Piedestale – der 20. Februar 1991 und der Sturz der Enver-Hoxha-Statue als Erinnerungsort</i>	105
Marita Roth (Berlin) <i>Sprache als Erinnerungstopos. Der Kampf um die albanische Schrift und die albanischsprachige Schulbildung</i>	118

Genç Lale (Lecce)	
<i>Erinnerungsorte in der albanischen Sprache – ein Überblick</i>	132
Zaur Gasimov (Mainz)	
<i>Sprache als Erinnerungsort in der Ukraine, Georgien und Aserbaidschan</i>	143
 4. Unterrichtsprojekte – Dokumentation	
Elida Tabaku (Tirana)	
<i>Teaching about Places of Memory as Part of Teacher Education Programs: Problems and Suggestions</i>	154
Brikena Kadzadej (Tirana), Mario de Matteis (Tirana/Elbasan)	
<i>Erinnerungsorte in Albanien: Ergebnisse einer Umfrage</i>	162
Christian Schramek (Regensburg)	
<i>Tschernobyl als Erinnerungsort der ukrainischen Nation? Einige Überlegungen aus kultursemiotischer Sicht</i>	168

Einleitung – Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen als Themen der Sprach- und Kulturvermittlung

**Jörg Roche (München), Jürgen Röhling (Tirana/Berlin),
Uwe Koreik (Bielefeld)**

Bei einem vom DAAD, der Friedrich-Ebert-Stiftung und der Botschaft der Bundesrepublik Deutschland geförderten Symposium, das von den Universitäten Tirana, München und Bielefeld im November 2009 in Tirana (Universität Tirana) durchgeführt wurde, standen fachliche und fachpolitische Aspekte der Erinnerungsorte im Zentrum der Beschäftigung. Vor allem interessierte, inwiefern das Konzept der Erinnerungsorte auch für eine moderne Landeskunde in der Germanistik Albaniens und der angrenzenden Länder verwertbar ist und entwickelt werden kann. Damit hatte das Symposium eine fachpolitische Zielsetzung: es sollte helfen zu klären, inwiefern durch den Einfluss moderner Deutschlandstudien den Germanistiken in der Region (gleichzeitig exemplarisch für die Auslandsgermanistik allgemein) wichtige Impulse für die Zukunft gegeben werden können. Zur Klärung dieser Frage wurden Beiträge präsentiert, die das Konzept der Erinnerungsorte in seinen theoretischen Grundzügen und in verschiedenen Anwendungsszenarien darlegten. Wichtig schien es dabei, auch die Grundzüge nationaler Geschichtsschreibung und nationalen Geschichtsverständnisses aus verschiedenen (inter-)kulturellen Perspektiven zu betrachten. So sollten etwa albanische Erinnerungsorte und der Wandel der Betrachtungs- und Interpretationsweisen über die Jahrzehnte (vor, in und nach der Ära des Kommunismus) dargestellt werden, um damit das Konzept der Erinnerungsorte erstmals exemplarisch für Albanien zu erproben. Historiker, Literaturwissenschaftler, bildende Künstler, Linguisten, Sozialwissenschaftler, Medienwissenschaftler und Didaktiker aus verschiedenen Ländern beteiligten sich an dem interdisziplinären Dialog in Tirana.

Das Konzept der Erinnerungsorte stammt bekanntlich aus Frankreich, wo es von Pierre Nora unter Berufung auf Theoretiker des kollektiven Gedächtnisses wie Maurice Halbwachs und andere entwickelt wurde. Nicht Fakten und Zahlen allein sind für das Verständnis von Geschichte wichtig, sondern die kontinuierliche Konstruktion und Rekonstruktion von Personen, Orten und Ereignissen, die als Teil des kollektiven Gedächtnisses einer Nation hervorgehen und einen Bezugsrahmen für die nationale Identität bilden. Der Wandel der Zeiten und der beteiligten Ethnien bringt es jedoch mit sich, dass sich divergente, wandelnde und oft konfliktreiche Betrachtungsalternativen formen, die trotz ihres augenscheinlichen Wahrheitsgehaltes einem Verstehens- und Verständigungsprozess im Wege stehen.

So werden Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen zu einem genuinen Arbeitsbereich Sprache und Kultur vermittelnder Fächer, wie sie die (Auslands-) Germanistiken darstellen. In den Deutschlandstudien (German Studies) rücken daher zunehmend Bereiche in den Mittelpunkt, die über die traditionelle Arbeit mit Texten hinausgehen oder dieser erweiterte Dimensionen eröffnen.

Dieser Band will diese Entwicklungen abbilden und einem größeren Publikum zugänglich machen. Er versammelt daher einige der Beiträge des Symposi-

ums in überarbeiteter Fassung. Diese Sammlung wurde durch weitere grundlegende Beiträge ergänzt, die durch den Tiranaer Diskurs angestoßen wurden oder parallel dazu entstanden sind. Es handelt sich bei diesen Beiträgen um weitere fachliche oder regionale Perspektiven, die geeignet sind, wichtige Impulse für die weitere Diskussion in den sprach- und kulturvermittelten Fächern zu geben. Der Inhalt des Bandes ist unterteilt in vier Kategorien: Dem einleitenden Beitrag von Koreik und Roche folgen eine Reihe von Beiträgen, die die Thematik der Erinnerungskulturen und Erinnerungsorte aus verschiedenen theoretisch begründeten Perspektiven und jeweils mit einem anderen geografischen Schwerpunkt betrachten. In dem sich daran anschließenden Teil folgen eine Reihe von Beiträgen zu spezifischen Ländern, Regionen und Aspekten des Themas. Daran schließen sich Beiträge an, die sich vorwiegend mit Aspekten der Didaktik und den Möglichkeiten einer Umsetzung im Unterricht beschäftigen. Projektberichte und eine kurze Dokumentation der Tagung (Programm) schließen den Band ab.

An dieser Stelle sei allen Beiträgerinnen und Beiträgern und allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Tagung für ihre vielfältigen Beiträge gedankt. Dank gebührt darüber hinaus dem DAAD, der Friedrich-Ebert-Stiftung, der Universität Tirana und der Deutschen Botschaft Tirana für ihre großzügige Unterstützung. Ferner sei all denen gedankt, die aktiv zu dieser Publikation beigetragen haben: die Autorinnen und Autoren und die Münchner und Bielefelder Redaktionskräfte: Veronika Bojdova und Ayla Karaca.

1. Grundlagen der Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen

Uwe Koreik (Bielefeld) und **Jörg Roche** (München) beleuchten grundsätzlich das Konzept der „Erinnerungsorte“, das schrittweise auch seinen Einsatzort im DaF-Unterricht und in der Germanistik – vor allem im Ausland – gefunden hat. Begünstigend dafür war die langjährige fächerübergreifende Auseinandersetzung mit dem Konzept eines „kollektiven Gedächtnisses“ und eine Hinwendung, vor allem auch in der Geschichtswissenschaft, zur Auseinandersetzung mit der Erinnerung allgemein. „Erinnerungsorte“ erlauben, den kollektiven und individuellen Konstruktions- und Rekonstruktionscharakter von Kulturen – besser Kulturräumen – zugänglich und reflektierbar zu machen, auch wenn damit Gefahren einer nicht selten zu oberflächlichen Betrachtungsweise oder auch Gefahren der (politischen) Instrumentalisierung verbunden sind.

Der Beitrag von **Daniel Reimann** (Würzburg) **Erinnerungskulturen und Transkulturalität am Beispiel der romanischen Schulsprachen (Französisch, Spanisch, Italienisch)** geht der Frage nach, inwieweit sich französische, spanische und italienische Erinnerungsorte als Unterrichtsgegenstände eines auch um die historische Dimension bereicherten schulischen Fremdsprachenunterrichts eignen und einen Beitrag zur Entwicklung transkultureller kommunikativer Kompetenz leisten können. Dabei werden in einem ersten Schritt zentrale Ergebnisse des kulturwissenschaftlichen Diskurses um Erinnerungskulturen aus romanistischer Perspektive resümiert, bevor die fremdsprachendidaktischen Implikationen des Konzepts der Erinnerungsorte untersucht werden. Sodann werden Erinnerungsorte Frankreichs, Spaniens und Italiens vorgestellt und an-

hand ausgewählter unterrichtspraktischer Beispiele zum Französischen, Spanischen und Italienischen inhaltliche, mediale und methodische Perspektiven der Einbeziehung von Erinnerungsorten vom fremdsprachlichen Anfangs- bis in den Fortgeschrittenenunterricht aufgezeigt.

Mark J. Webber (Toronto) zeigt in seinem Beitrag **Memorial Sites as Educational Sites: An Ethical-Rhetorical Approach** Wege auf, wie man der Erinnerung an den Holocaust, dieser Verleugnung des Ethischen schlechthin, durch Reflexion und ethisches Verhalten, also gerade dem, was in der Behandlung des Themas oft abhanden gekommen ist, gerecht werden kann. In Forschung und Lehre, aber auch in der Gestaltung und Praxis von Gedenkstätten und Gedenkkulturen, stellen sich vielseitige und ineinander verwobene ethische Anforderungen, die dieser Beitrag beleuchtet. Es wird untersucht, inwiefern die Verbindung von Rhetorik und Ethik das Verständnis von Gedenkstätten als Lernorten bereichern kann. In dem Beitrag kommen sowohl theoretische Positionen der interkulturellen und interdisziplinären German Studies als auch Erfahrungen mit dem trinationalen Projekt „Learning from the Past – Teaching for the Future“ zur Sprache. Dieses Projekt führt Lehramtsstudierende aus Deutschland, Kanada und Polen zusammen, um ein transatlantisches Netzwerk von fähigen und engagierten Lehrerinnen und Lehrern zu bilden.

Dem Beitrag **Erinnerungsfilm und historische Diskurse in Deutschland und China über das Massaker von Nanking** von **Barbara von der Lühse**, (Berlin/ Nanjing), geht es um die vergleichende Filmanalyse von „Erinnerungsfilm“ aus Deutschland und der VR China über das Massaker von Nanking im Jahr 1937. Die Analyse soll verschiedene Deutungen und mediale Aneignungen dieses historischen Ereignisses in den beiden Ländern aufzeigen: Die Lernenden sollen für die Manipulierbarkeit des kollektiven Gedächtnisses – in diesem Fall durch das Medium Film – sensibilisiert werden. Das Spezifikum der vergleichenden interkulturellen Medienanalyse liegt darin, dass Informationen audiovisuell übermittelt werden, wodurch nicht nur auf der auditiven, sondern auch auf der visuellen Ebene sowohl ein Sach- als auch ein Gefühlswechsel initiiert wird, der dem Lerner alternative Sichtweisen und Interpretationen von Realität in verschiedenen Kulturen nachempfinden lässt.

2. Länder, Regionen, Sprache

Das interkulturelle Spannungspotenzial der Beschäftigung mit Erinnerungsorten arbeitet der Beitrag **Mythos Batak. Zur Kontroverse um einen bulgarischen Erinnerungsort** von **Roger Fornoff** (Belgrad) an Hand der Stadt Batak in den nordwestlichen Rhodopen heraus. Hier wurde 1876, im Kontext des Aprilaufstands gegen die türkischen Besatzer, ein Massaker an der bulgarischen Zivilbevölkerung verübt, bei dem mehrere tausend Männer, Frauen und Kinder ermordet wurden. In die internationalen Schlagzeilen geriet Batak 2007 als ein südosteuropageschichtliches Institut der FU Berlin den Erinnerungsort Batak zum Thema eines historischen Forschungsprojekts machte, das der Entstehung und geschichtspolitischen Formung dieses nationalen Mythos gewidmet war. Der Plan der Forschungsgruppe, eine Tagung sowie eine Ausstellung zu Batak als einer'

historischen Konstruktion' in Sofia zu organisieren, führte zu einer heftigen deutsch-bulgarischen, aber auch innerbulgarischen Kontroverse, in deren Rahmen die identitätspolitische Brisanz nationaler Mythen und Erinnerungsorte in Südosteuropa schlaglichtartig sichtbar wurde.

Vor diesem Hintergrund arbeitet der Artikel mithilfe gedächtniswissenschaftlicher und nationalismustheoretischer Konzepte Prozesse und Mechanismen der Konstruktion, Repräsentation und Instrumentalisierung kollektiver nationaler Erinnerung am Beispiel Bataks heraus. Zudem wird die politisch-historiographische Kontroverse über das Forschungsprojekt und die geplante Ausstellung summarisch rekapituliert, um sie als Lehrstück über den Umgang mit Geschichte und Gedächtnis in Südosteuropa kenntlich zu machen. Darüber hinaus werden einige Bezüge zu vergleichbaren Erinnerungsorten in der Region aufgezeigt.

Mit dem Ende des Kommunismus in Albanien und den ambivalenten Einstellungen der Bevölkerung dazu beschäftigt sich, mittels eines physischen Ortes, der Beitrag **Leere Piedestale – der 20. Februar 1991 und der Sturz der Enver-Hoxha-Statue als Erinnerungsort** von **Hans-Ulrich Lempert** (Wien/Berlin). Als am 20. Februar 1991 auf dem zentralen Skanderbeg-Platz in Tirana die Enver Hoxha-Statue von einer aufgebrachten Menschenmenge zu Fall gebracht wurde, bildete dies den Höhepunkt der albanischen Wende, oft verglichen mit dem Fall der Berliner Mauer eineinhalb Jahre zuvor. Und während die Ereignisse im Herbst 1989 in Berlin den Anfang einer Kette von zusammenbrechenden kommunistischen Regimen bildeten, stellten die im Winter 1991 in Tirana deren Schluss dar, als in Albanien die letzte kommunistische Diktatur Osteuropas fiel. Während jedoch die Berliner Mauer zum Symbol für den Zusammenbruch des Kommunismus wurde, blieb der ehemalige Ort der Enver-Hoxha-Statue bis zuletzt ungenutzt und unverändert. Diesem unscheinbaren Ort steht eine regelmäßige Erinnerung an den Sturz zu den Jahrestagen des 20. Februar entgegen. Der Umgang mit dem ehemaligen Ort der Hoxha-Statue zeigt somit ein ambivalentes Verhältnis der albanischen Gesellschaft zur kommunistischen Vergangenheit auf, dessen Pole in der scheinbaren Indifferenz gegenüber dem Ort und dessen politischen Instrumentalisierung liegen. So lässt sich anhand einer Betrachtung der Darstellung von Ort und Jahrestag im Verlauf der vergangenen 21 Jahre eine Etablierung einer Geschichtspolitik beschreiben, wie sie charakteristisch für die albanische post-kommunistische Gesellschaft ist.

Die folgenden drei Beiträge beschäftigen sich mit der Sprache als Erinnerungsort. In dem Artikel **Sprache als Erinnerungstopos. Der Kampf um die albanische Schrift und die albanischsprachige Schulbildung** von **Marita Roth** (Berlin) wird dieser Kampf als ein wichtiges Topos in der Erinnerungskultur Albaniens dargestellt. Auf der Grundlage des Konzepts des kulturellen Gedächtnisses (vgl. Jan Assmann 1992, Aleida Assmann 2006), wird in diesem Beitrag analysiert, wie der Kampf um die albanischsprachige Schriftkultur und Bildung als eine Art ‚Nationaltopos‘ von der Nationalstaatsgründung durch die kommunistische Zeit hindurch kontinuierlich bis heute einen wichtigen Erinnerungsort darstellt. Die rituelle Vergegenwärtigung dieses Topos ist bis heute in der albanischen Gesellschaft sehr stark. Diese Feststellung einer auffallenden Kontinuität in der Erinnerungskultur Albaniens stützt sich auf die Analyse der Überlagerungen in türkischer Zeit, kommunistischer Zeit und der Gegenwart.

Anhand konkreter Erinnerungsorte wie dem Schulgebäude von Korça und den beiden Filmen *Mesonjetorja* (dt. Die Schule) und *Udha e shkronjave* (dt. Der Weg der Buchstaben) wird dieses Topos als überraschend feste Konstante in der albanischen Erinnerungskultur dargestellt.

Hieran schließt der Beitrag **Erinnerungsorte in der albanischen Sprache – Ein Überblick** von **Genc Lafe** (Lecce) nahtlos an. Er unternimmt den Versuch, auf die wichtigsten Erinnerungsorte der albanischen Sprache einzugehen, mit der Absicht, daraus eine vollständigere Typologie der Erinnerungsorte in der albanischen Sprache zu entwickeln. Dabei soll auf Personen (Buzuku, Budi, Kristoforidhi, Naim Frashëri, die 'Märtyrer der Sprache' Papa Kristo Negovani und Petro Nini Luarasi), mythische Gestalten und Vorstellungen (das 'Pelasgische'), Ereignisse (den Alphabet-Kongress von Manastir, die sprachliche Tagung von Prishtinë [Konsultagjuhësore e Prishtinës] schriftliche Denkmäler (das sog. Messbuch von Buzuku 1555, die Bibelübersetzung von Kristoforidhi 1872) usw. eingehend Bezug genommen werden, die im kollektiven Gedächtnis der Albaner tief verankert und wichtige Faktoren für die Herausbildung der albanischen nationalen Identität sind.

Zur Situation in mehrsprachigen Gesellschaften nimmt der Beitrag von **Zaur Gasimov** (Mainz) **Sprache als Erinnerungsort in der Ukraine, Georgien und Aserbaidschan**, Stellung. Die Verortung der Spracherinnerung ist im Kontext der postsowjetischen Transformationsländer Ukraine, Aserbaidschans und Georgiens eng mit dem andauernden postkolonialen Zustand intellektueller Diskurse in Kiew, Baku und Tiflis verbunden. Werden die Erinnerungsorte aus heutiger Perspektive besprochen, bestimmt und beschrieben, dann scheint die Sprache primär ein Erinnerungsort der jeweiligen Sprachgemeinschaft zu sein. In einer sprachlich heterogenen Gesellschaft kann dagegen nur bedingt von einer bestimmten Sprache als einem Erinnerungsort gesprochen werden. Die Integration, die Assimilation und/oder der Sprachwandel können die Aufnahme einer anderen Sprache in die eigene Kategorie der Erinnerungsorte zur Folge haben.

3. Unterrichtsprojekte – Dokumentation

Der Beitrag **Teaching about Places of Memory as Part of Teacher Education Programs: Problems and Suggestions** von **Elida Tabaku** (Tirana) basiert auf einer Befragung von Lehramtsstudierenden an der Universität von Tirana, die wichtige Erkenntnisse für die curriculare Entwicklung des Lehramtsstudiums in Bezug auf die Berücksichtigung von Erinnerungskulturen und -orten erbracht hat. Der Beitrag kommt zu dem Ergebnis, dass es im Sprachunterricht gelingen müsse, Erinnerungsorte besser zu berücksichtigen. Dazu gehört ein besseres Verständnis des Konzeptes genauso wie seiner praktischen Anwendbarkeit bei allen Altersstufen und in allen Unterrichtsformaten. Der Beitrag schließt mit Empfehlungen und Vorschlägen für die Behandlung von Erinnerungsorten im Unterricht, unter anderem mittels Projektarbeit, Exkursionen, Postern und Diskussionen.

Der Beitrag von **Brikena Kadzadej** (Tirana) und **Mario de Matteis** (Tirana/Elbasan), **Erinnerungsorte in Albanien: Ergebnisse einer Umfrage** berichtet von den Ergebnissen einer empirischen Studie, die überprüfen will, wie weit der Begriff Erinnerungsort bei der jüngeren albanischen Generation durch entsprechende Beispiele verankert ist. Hierzu wurden zunächst die albanischen Schüler und Lehrenden nach dem Begriff Erinnerungsort - *Vendetëkujtesës* gefragt und aufgefordert, einige der wichtigsten Erinnerungsorte in Albanien aufzuzählen. Insgesamt wurden 40 Probanden (20 Lehrkräfte für Literatur und Geschichte der Mittelschulen und 20 Schüler des Gymnasiums »Petro Nini Luarasi« der Hauptstadt Tirana) befragt. Wichtige, durch die durchgeführten Interviews gewonnene Erkenntnisse über zahlreiche Erinnerungsorte des albanischen Volkes werden in diesem Beitrag aufgelistet, analysiert und zusammenfassend dargestellt.

In dem Beitrag **Tschernobyl als Erinnerungsort der ukrainischen Nation? Einige Überlegungen aus kultursemiotischer Sicht** von **Christian Schrammek** (Regensburg) werden schließlich einige Überlegungen präsentiert, die sich im Lauf eines Projekts des Europaeum der Universität Regensburg ergaben. Der Autor war in das Projekt auf unterschiedliche Weise eingebunden.

Zum Konzept der „Erinnerungsorte“ in der Landeskunde für Deutsch als Fremdsprache – eine Einführung

Uwe Koreik (Bielefeld) und Jörg Roche (München)

Das Konzept der „Erinnerungsorte“ hat sich schrittweise auch als Einsatzort im DaF-Unterricht und in der Germanistik – vor allem im Ausland – durchgesetzt. Begünstigend war dafür die langjährige Auseinandersetzung mit dem Konzept eines „kollektiven Gedächtnisses“ und eine Hinwendung zur Auseinandersetzung mit der Erinnerung allgemein. „Erinnerungsorte“ erlauben, den kollektiven und individuellen Konstruktions- und Rekonstruktionscharakter von Kulturen – besser Kulturräumen – zugänglich und reflektierbar zu machen, auch wenn damit Gefahren einer nicht selten zu oberflächlichen Betrachtungsweise oder auch Gefahren der (politischen) Instrumentalisierung verbunden sind.

1. Einleitung

Mit dem Konzept der Erinnerungsorte (*lieu de mémoire*) von Pierre Nora aus den achtziger und neunziger Jahren, der Konzentration auf Erinnerungs- und Gedächtnisforschung mit Rückgriff auf konzeptuelle Überlegungen Halbwachs' und auch Warburgs seit den neunziger Jahren sowie durch den Bezug auf die verschiedenen sogenannten *turns* (*postcolonial*, *performative*, *iconic* oder auch *spatial turn*, vgl. Bachmann-Medick 2006) ist Bewegung in die Geisteswissenschaften gekommen. Es wurden und werden neue Untersuchungsfelder erschlossen, altbekannte Themen unter neuen Perspektiven betrachtet und in gewisser Weise im Idealfall eine transdisziplinäre Zusammenarbeit befördert.

Fornoff (2009: 499) weist zu Recht darauf hin, dass Jan Assmanns inzwischen zwanzig Jahre alte Prognose, „daß sich um den Begriff der Erinnerung ein neues Paradigma der Kulturwissenschaften aufbaut, das die verschiedenen kulturellen Phänomene und Felder – Kunst und Literatur, Politik und Gesellschaft, Religion und Recht – in neuen Zusammenhängen sehen läßt“ (Assmann 1992: 11), eindrucksvoll bestätigt habe. Dieses drückt sich auch schon seit einiger Zeit in akademischen Tätigkeiten aus:

„Ein Verdienst des Noraschen Konzepts war es zweifellos, dass WissenschaftlerInnen quer durch Europa über Erinnerungsorte diskutieren und damit nicht nur über vermeintliche Inhalte, sondern auch über ein Konzept, welches ermöglicht, über den prozessualen und konstruktiven Charakter von Erinnerung laut nachzudenken“ (Immler 2006).

In der deutschsprachigen Diskussion war das dreibändige von François und Schulze (2001) herausgegebene voluminöse Werk das entscheidende Startsignal.

„Die »Deutschen Erinnerungsorte«, vom Münchener Beck-Verlag in repräsentativer Ausstattung herausgebracht, sorgten für die nahezu explosionsartige Verbreitung von Wort und Idee. Von nun an war kein Halten mehr, eine Vielzahl von Projekten und Veröffentlichungen führte den Begriff im Titel, und in einer lange nicht zu Ende gekommenen Reihe von Tagungen ist seine Anwendbarkeit in den verschiedensten Themenbereichen erprobt worden“ (Robbe 2009: 22).

2. Zum Konzept der Erinnerungsorte

Der stark an sozialwissenschaftlichen Fragestellungen orientierte Historiker Pierre Nora hat sich stets kritisch mit der französischen Geschichte und der kollektiven Identität der Franzosen auseinandergesetzt. Mit der Idee vom *lieu de mémoire*, übersetzt als Erinnerungsort, verbindet er die Vorstellung, dass sich das kollektive Gedächtnis einer sozialen Gruppe an bestimmten Orten kristallisiert. Der Begriff Ort ist dabei nicht wörtlich zu verstehen, sondern als Metapher, mit der auf die Symbolkraft rekurriert wird, die für die jeweilige Gruppe eine identitätsstiftende Funktion hat. Ein Erinnerungsort ist demnach eine „bedeutungstragende Einheit, ideeller oder materieller Art, die durch menschlichen Willen oder durch das Werk der Zeiten zu einem symbolischen Element des Gedächtniserbes einer Gemeinschaft geworden ist“ (Nora 1992: 20, übersetzt durch Robbe 2009: 16). Orte sind Verdichtungen, Materialisierungen von überindividueller Erinnerung. Sie können verglichen oder fast identifiziert werden mit Kristallisationskernen des kollektiven Gedächtnisses. „Was in der memorialen Topologie einen Platz beansprucht ist ein Erinnerungsort“ (Assmann 1996). Sein Vorhaben, erklärt Nora,

„bestand darin, an die Stelle einer allgemeinen, thematischen, chronologischen oder linearen Untersuchung eine in die Tiefe gehende Analyse der ‚Orte‘ – in allen Bedeutungen des Wortes – zu setzen, in denen sich das Gedächtnis der Nation Frankreich in besonderem Maße kondensiert, verkörpert oder kristallisiert hat“ (François/Schulze 2005: 8).

Die von Pierre Nora konzipierte Form der Geschichtsschreibung, die er selbst als „Geschichte zweiten Grades“ (*histoire au second degré*) bezeichnete, stellt eine bereichernde Ergänzung der traditionellen Geschichtsschreibung dar. In dieser „Geschichte zweiten Grades“ interessiert man sich nicht in erster Linie für die Ereignis- bzw. Politikgeschichte, die lange Zeit die Erforschung der Vergangenheit dominierte, sondern beschäftigt sich mit der Entstehung und den Veränderungen der kollektiven Gedächtnisse und fragt nach den identitätsstiftenden Funktionen von Erinnerung. Folgerichtig muss stärker interdisziplinär und auf einer breiteren Quellenbasis gearbeitet werden. Dass Geschichtsschreibung immer einmal wieder auch aus neuen Blickwinkeln erfolgt und erfolgen muss, ist eine alt bekannte Weisheit.

„Daß die Weltgeschichte von Zeit zu Zeit umgeschrieben werden müsse, darüber ist in unsern Tagen wohl kein Zweifel übriggeblieben. Eine solche Notwendigkeit entsteht aber nicht etwa daher, weil viel Geschehenes nachentdeckt worden, sondern weil neue Ansichten gegeben werden, weil der Genosse einer fortschreitenden Zeit auf Standpunkte geführt wird, von welchen sich das Vergangene auf eine neue Weise überschauen und beurteilen läßt“ (Goethe 1981: 93, nach der Textversion von 1810).

Kein neuer Ansatz kann in der Geschichtswissenschaft jedoch in den letzten Jahrzehnten als ähnlich folgenreich betrachtet werden wie dieses Konzept. Hatte sich die Geschichtswissenschaft – grob gefasst – zunächst über Jahrzehnte vorrangig mit der reinen Ereignisgeschichte und dabei in erster Linie mit den Schwerpunktsträngen Politik-, Diplomatie- und Militärgeschichte befasst, so dann die Wirtschaftsgeschichte, dabei aber vornehmlich die Geschichte der volkswirtschaftlichen Entwicklungen von Nationalstaaten, in den Blick gerückt, so stellte die paradigmatische Konzentration auf Sozialgeschichte seit den siebziger Jahren eine Hinwendung zu einem ganzheitlicheren Blick auf gesellschaftliche Entwicklung dar, die ihren Ausdruck auch in dem u.a. von Hans-Ulrich Wehler favorisierten Terminus „Gesellschaftsgeschichte“ fand. Als Anknüpfungspunkte des zunächst in der Geschichtsdidaktik als „Erinnerungskultur“ bezeichneten Trends kann einerseits die Begriffsgeschichte gelten, in der die Kulturgeprägtheit und möglicherweise auch Wirkmächtigkeit von zentralen gesellschaftspolitischen Begriffen untersucht wurde (insbesondere von Reinhard Koselleck), zudem die aus Frankreich stammende Mentalitätsgeschichte (Annales-Schule), bei der vielfältige und umfassende Themen wie Tod und Feste, Sexualität und Liebe und insbesondere die Einstellung breiter Bevölkerungsschichten zu Normen und Werten aber auch bedeutenden historischen Ereignissen, etwa zum Ersten Weltkrieg, über teilweise längere Zeiträume (*longue durée*) untersucht wurden. Andererseits steht die zunächst außeruniversitäre Entwicklung von Untersuchungen zur Alltagsgeschichte – und damit durchaus im Zusammenhang stehend die Hinwendung zur *oral history* – sowie ihre sodann von Fachhistoriker/innen betriebene konzeptuelle Entwicklung durchaus bereits in einem inhaltlichen Kontext zur späteren Konzentration auf die Geschichte der Erinnerung und des Gedächtnisses.

„Während die anderen *turns* in der Geschichtswissenschaft in den letzten Jahrzehnten doch meist nur eine begrenzte Wirkung und Ausstrahlung und oft eine noch mehr begrenzte Halbwertszeit hatten, ist die Erinnerungsforschung [...] offensichtlich ein Phänomen, dessen Dauer und Lebendigkeit nicht absehbar ist“ (den Boer et al. 2012: 7).

Als Ausgangspunkt des Nora'schen Großprojekts kann die Intention gesehen werden, durch die Sammlung bedeutender Fragmente des französischen Kollektivgedächtnisses das nationale Identitätsbewusstsein zu stärken, indem Geschichtstraditionen dezidiert herausgearbeitet werden, weswegen auch so hetero-

gene Themen wie „Statuen großer Männer“, Kriegerdenkmäler, Gräber der französischen Könige, Symbole und Embleme wie die Trikolore oder die Mar-seillaise, Jeanne d'Arc oder der 14. Juli, Gebäude wie Notre Dame, das Schloss von Versailles, aber auch komplexere Themen wie Hugenotten und Katholiken, Nord-Süd-Differenzen, die Sprache und die Grenzen behandelt werden.

Eine derartige „direkte vergangenheitspolitische Imitation der Nora'schen Traditionspflege [sei für das Projekt der deutschen Erinnerungsorte] wegen der erratischen Blöcke in der jüngeren deutschen Geschichte ausgeschlossen [gewesen], da diese Blöcke sich gegen jede umstandslose Kontinuitätsvereinnahmung sperren“ (Wehler 2003: 188).

In der Tat machte die Vielfalt der deutschen Geschichte, der lange fehlende Nationalstaat, der Zivilisationsbruch von 1933 und die Existenz zweier deutscher Staaten nach 1945 eine einfache Übernahme des traditions- und identitätsstiftenden Impetus des Nora'schen Werkes über Frankreich den Herausgebern Etienne François und Hagen Schulze der dreibändigen Ausgabe zu den deutschen Erinnerungsorten von vorneherein unmöglich. Zu Recht kann aber Wehler (2003: 193) die Frage aufwerfen, ob „der glücklicherweise verblassende Komplex »Reich« überhaupt und dann noch an erster Stelle im Kanon der Erinnerungen hervorgehoben werden [musste]“ und es nicht „statt dessen die liberalen, demokratischen, republikanischen Traditionen weit eher verdient [hätten], im Hinblick auf die Neuformierung des Gedächtnishaushaltes der gegenwärtigen deutschen Nationalgesellschaft vorrangig gewürdigt zu werden?“

Mit dieser Kritik ist zugleich der gesellschaftspolitische Funktionsmechanismus beleuchtet, der dem Konzept der Erinnerungsorte inhärent und sicherlich einer der Gründe ist, warum es sich in Forschung und Publizistik in den letzten Jahren einer überaus großen Beliebtheit erfreut. Noch klarer formuliert Wehler (2003: 193) die Zielsetzung des Konzepts der Erinnerungsorte mit einem Zitat von Wilhelm Dilthey:

„Was wir unserer Zukunft als Zweck setzen, bedingt die Bestimmung der Bedeutung der Vergangenheit.“

Diese Feststellung lässt sich jedoch gleichermaßen auf die Geschichtswissenschaft generell übertragen, für die laut Robbe (2009: 9) nicht nur gilt, „dass das Gedächtnis zum Gegenstand der Geschichtswissenschaft geworden ist, sie muss sich auch noch gegen den Vorwurf wehren, selbst bloß eine untergeordnete Form des kollektiven Gedächtnisses zu sein.“ Forschung und mehr noch Publizistik zum Feld der Erinnerungsorte haben jedenfalls Konjunktur.

„Es hat auf der einen Seite etwas damit zu tun, dass die Naturwissenschaften und die Medizin sich seit geraumer Zeit mit dem Vorgang und dem Selektieren des Erinnerns beschäftigen, aber zum anderen auch damit, dass hier ein Forschungsfeld erschlossen wurde, das auf Identitätsbildungen und Mentalitätswandlungen zielt, also auf Phänomene, die jenseits der herkömmlichen, mehr oder weniger subtilen Erforschung historischer Vorgänge liegen. Es mag hinzukommen, dass Erinnerungsforschung in der Regel den mühsamen

Weg in die Archive überflüssig macht, weil hier auf andere Quellen als Protokolle, Korrespondenzen und ungedruckte Memoranden zurückgegriffen werden kann“ (den Boer et al. 2012: 7).

Wie sehr das Konzept der Erinnerungsorte in Wissenschaft und Publizistik angenommen wurde, zeigt die Flut an Veröffentlichungen in den letzten Jahren zu lokalen, regionalen, nationalen, binationalen (Hahn/Traba 2012, 2013) und transnationalen Erinnerungsorten (Henningsen/Kliemann-Geisinger/Troebst 2009), zu nicht mehr existierenden Staaten wie der DDR (Sabrow 2009) oder die Übertragung des Konzepts auf koloniale und postkoloniale Kontexte. Dass eine Übertragung auf andere Kontexte jedoch nicht immer unproblematisch von staten geht, wird manchmal recht deutlich, etwa wenn bei Robbe (2009: 176) Krossa zitiert wird: den bis dahin vorliegenden Versuchen, die polnischen Erinnerungsorte aufzuarbeiten, fehle zum jetzigen Zeitpunkt häufig noch die „ethnographische Distanz“, die Pierre Nora als eine der Voraussetzungen für die wissenschaftliche Beschäftigung mit Erinnerungsorten bezeichnet habe, heißt es da.

Todor Kuljić hat mit Blick auf die Staatengründungen und vor allem -abspaltungen auf dem Balkan unter dem Titel „Umkämpfte Vergangenheiten“ festgestellt:

„Vergangenheiten werden jedoch nicht nur zurechtgeschnitten, auch Erinnerungsorte werden neu inszeniert. Ein Ort wird erst dann zu einem Erinnerungsort, der für eine Gruppe einen bedeutenden Moment ihrer Vergangenheit symbolisiert, wenn sich das gemeinsame Bewusstsein entwickelt, dort sei etwas für die Gruppe derart Wichtiges geschehen, das dessen symbolische Abhebung vom ephemeren Raum rechtfertigt“ (Kuljić 2009: 31).

Zu bedenken ist dabei, dass es sich nicht nur um von Politikern initiierte Neubestimmungen bestimmter Ereignisse aus der Vergangenheit zur Legitimation der Gegenwart und Zukunft handelt, sondern dass „sich Intellektuelle [...] in hohem Maße an der Politisierung und Nationalisierung der Vergangenheit [beteiligen]. Nur wenigen Historikern gelang es, sich aus dem Sog dieser vereinnahmenden Identitätspolitik zu befreien und die Verstrickungen der Vergangenheit nüchtern zu betrachten“ (Kuljić 2009: 63).

Allein hiermit sind Gefahren des Konzepts der Erinnerungsorte nur allzu offensichtlich: In dem Moment, in dem keine professionelle, kritische und unabhängige Geschichtswissenschaft etabliert ist, besteht gerade in neu gegründeten Staaten die Gefahr, dass selbst professionelle Historiker der Stilisierung nationaler Legenden und Mythen verfallen, diese als neue – und möglicherweise lange verschüttete – Erkenntnisse ausgeben. Nationale Identitäten werden dann nicht nur über Sprachen hergestellt, auch wenn Differenzen zu den Sprachen aus den Nachbarregionen eventuell marginal sind und gezwungen herausgearbeitet werden müssen, sondern werden über „nationale“ heroische Leistungen oder „national“ erbrachte Opfer definiert. Folgerichtig werden als „Erinnerungsorte“ dann häufig Straßennamen, Namen von Plätzen oder vor allem Denkmäler gewählt.

Hierzu wiederum Kuljić: „Die Kennzeichnung des Erinnerungsorts erfolgt zu-
meist durch ein Denkmal mit einer Inschrift zur Erinnerung an Opfer – und der
Mahnung »Nie wieder!«“ (Kuljić 2009: 31).

Mit einer solchen Vorgehensweise – betrachtet als Geschichte der Erinne-
rungsorte – wird das Anliegen Noras desavouiert und eine „Geschichte zweiten
Grades“ genau deswegen mehr als zweitrangig, weil es eine distanzierte, wissen-
schaftlich und auch öffentlich akzeptierte Geschichtsschreibung „ersten Grades“
nicht gibt und eventuell und in manchen neu gegründeten Staaten offensichtlich
institutionell auch nicht gefördert wird. Allein die Verengung auf reale Orte, die
dann auch noch dem Gedenken an Opfer gewidmet sind, schränkt die Intention-
en Noras außerordentlich ein, spiegelt andererseits die Gefahren wider, die in
einem stark national fokussierten Erinnerungsdiskurs angelegt sind, der zudem
auf den einen oder anderen Erinnerungsort abzielt, der „zu einem symbolischen
Element des Gedächtniserbes einer Gemeinschaft geworden ist“ (Nora 1992:
20).

Trotz dieser gravierenden Einschränkungen wird das Konzept der Erinne-
rungsorte für Forschung, Lehre und Publizistik auf Jahre hinaus noch ein span-
nendes Betätigungsfeld bieten, weil erste, schnelle Publikationen zu deutlichen
Verbesserungen herausfordern (vgl. die Arbeiten zu polnischen Erinnerungso-
rten) und vor allem weil auch die Vorzüge des Ansatzes im Rahmen einer
Gedächtnis- und Erinnerungskultur offensichtlich sind: „So ist dieser Ansatz ei-
ner der wenigen, der dem Ruf nach einer Ausdehnung der Quellenbasis über
schriftliche Quellen hinaus tatsächlich gerecht wird und damit die Historizität
des gesamten Seins und Denkens vor Augen führt“ (Jordan 2009: 174). Auch
Jordan betont, dass dieser Ansatz ähnlich wie die Oral History und die Alltags-
geschichte geeignet sei, Menschen „über den Zugang ihres persönlich-subjek-
tiven Denkens an die Beschäftigung mit der Vergangenheit heranzuführen“
(Jordan 2009: 174). Und genau diese Herangehensweise ist es, die einen Einsatz
im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache sowie vor allem auch im
landeskundlich-kulturwissenschaftlichen Bereich der Auslandsgermanistik be-
günstigt. Nicht nur, dass ein persönlich-subjektiver Zugang in mancher Hinsicht
den kommunikativen Bedürfnissen des Fremdsprachenunterrichts entgegen-
kommt, auch das thematische Potential des Ansatzes spricht sehr dafür. Der His-
toriker Stefan Jordan hatte freilich weder das Fach Deutsch als Fremd- und
Zweitsprache noch die Auslandsgermanistik im Blick, als er folgendermaßen
formulierte:

„Gedächtnis- und Erinnerungsarbeit stärken das historische Bewusstsein
und wirken politisch-moralisch mobilisierend. Schließlich berühren die
Untersuchungen zu Gedächtnis und Erinnerung zentrale Fragen der
Neuen Kulturgeschichte. Sie beschäftigen sich etwa mit politisch-sozia-
ler Symbolik (Was wird mit historischen Aussagen zu vermitteln ver-
sucht?, den [!] Bereich historischer Repräsentation (Wie werden histo-
rische Inhalte wiedergegeben?) und des Diskurses [!] beziehungsweise
diskursiver Strategien (In welcher Weise wird über die Vergangenheit
gesprochen und wo liegen die Grenzen des Sagbaren?)“ (Jordan 2009:
174).

Wie sehr das Konzept der Erinnerungsorte inzwischen über die akademische Welt hinaus im Alltag angekommen ist, lässt sich unschwer erkennen, wenn man sich die „App“ der Bundeszentrale für politische Bildung „Erinnerungsorte für die Opfer des Nationalsozialismus“ herunterlädt. „Die App“, so heißt es werbewirksam auf der Homepage des kooperierenden Mobilfunkgeräteherstellers, „möchte Anregungen für die historisch-politische Bildungsarbeit zum Thema Nationalsozialismus unter Einbeziehung von Erinnerungsorten geben. Sie kann sowohl als interaktiver Reiseführer vor Ort oder auch als allgemeines Informationsangebot genutzt werden“.

3. Das kollektive Gedächtnis

Der Erfolg des Konzepts der Erinnerungsorte ist kaum ohne den Siegeszug des Begriffs des kollektiven Gedächtnisses in Wissenschaft und Publizistik denkbar. Der Begriff geht zurück auf die Studien des Soziologen Maurice Halbwachs (1925 und vor allem 1939), die nach seinem Tod 1945 im KZ Buchenwald erst 1950 und deutsch 1966 und 1967 erschienen sind, sowie auf die im Rahmen des *iconic turn* wieder aktuell gewordenen Auseinandersetzungen mit einem europäischen Bildgedächtnis des Kunsthistorikers Aby Warburg. Jan Assmann hat bereits 1988 (9ff) darauf aufmerksam gemacht, dass beide in den zwanziger Jahren des letzten Jahrhunderts Theorien des „kollektiven“ bzw. des „sozialen Gedächtnisses“ entwickelt haben, nach denen allgemein geteiltes Wissen mit seinem Ursprung in der jeweils gemeinsamen Kultur zu suchen sei. Vor allem die umfassenden Überlegungen von Halbwachs zum Gedächtnis sind in neuere Überlegungen eingeflossen. Astrid Erll konstatiert drei maßgebliche Untersuchungsbereiche bei Halbwachs, die wegweisend für die weitere Forschung waren:

- erstens Halbwachs' Theorie zur sozialen Bedingtheit individueller Erinnerung
- zweitens seine Untersuchungen zu Formen und Funktionen des zwischen den Generationen gebildeten Gedächtnisses und
- drittens schließlich seine Ausweitung des Begriff der *mémoire collective* auf den Bereich kultureller Überlieferung und Traditionsbildung, auf das, was heute mit der Terminologie Aleida und Jan Assmanns als »kulturelles Gedächtnis« bezeichnet wird (Erll 2005: 14).

Mit dem Begriff des Gedächtnisses haben sich Jan und Aleida Assmann intensiv befasst und dabei zunächst auf den Begriff des kollektiven Gedächtnisses zurückgegriffen: „Der Begriff des kollektiven Gedächtnisses, den der französische Soziologe Maurice Halbwachs in den 1920er Jahren einführte“, so Aleida Assmann (2006: 29), „ist von Anfang an mit Vorbehalten aufgenommen worden und nährt noch immer Zweifel und Missverständnisse.“ Es sei Halbwachs dabei um ein soziales Gedächtnis gegangen, „das nicht durch mystische Teilhabe, sondern allein durch Erzählen, Vergegenwärtigen und kommunikativen Austausch entsteht“ (Assmann 2006: 29).

Das Unbehagen am Begriff dürfte ein Grund gewesen sein, warum Jan und Aleida Assmann bereits in den frühen neunziger Jahren eine Begriffsteilung in das kommunikative und das kulturelle Gedächtnis vorgenommen haben. Das kommunikative Gedächtnis entstehe durch Alltagsinteraktion und habe die Geschichtserfahrungen der Zeitgenossen zum Inhalt (Erl 2005: 28). Das kommunikative Gedächtnis entsteht „in einem Milieu räumlicher Nähe, regelmäßiger Interaktion, gemeinsamer Lebensformen und geteilter Erfahrungen“ (Assmann 2006: 25). Durch die persönliche Kommunikation ist bedingt, dass sich das kommunikative Gedächtnis immer nur auf einen begrenzten Zeithorizont beziehen kann. „Nach achtzig bis hundert Jahren kommt es zu einem deutlichen Einschnitt. Das ist die Periode, in der verschiedene Generationen – in der Regel sind es drei, im Grenzfall sogar fünf – gleichzeitig existieren und durch persönlichen Austausch eine Erfahrungs-, Erinnerungs- und Erzählgemeinschaft bilden“ (Assmann 2006: 25). Beim kulturellen Gedächtnis handele „es sich hingegen um eine an feste Objektivationen gebundene, hochgradig gestiftete und zeremonialisierte, v.a. in der kulturellen Zeitdimension des Festes vergegenwärtigte Erinnerung“ (Erl 2005: 28). Diese kann Begebenheiten einer mythischen Urgeschichte betreffen, Ereignisse einer sehr frühen Vergangenheit aufgreifen und werde oft durch symbolische Akte tradiert. Natürlich ist das kommunikative Gedächtnis auch geprägt durch wichtige Elemente des kulturell Tradierten, wie Bräuche (z.B. des Weihnachtsfestes) und die damit verbundenen Aktionen und Geschichten. Wie wenig das kommunikative Gedächtnis eine stabile Größe darstellt, hat Harald Welzer (2002) eindrucksvoll belegt: Zu stark greifen Mechanismen der Stilisierung oder Verdrängung.

Über den Zusammenhang zwischen kommunikativem und kulturellem Gedächtnis konnte die erstaunte Öffentlichkeit im April des Jahres 2011 anlässlich des verheerenden Tsunamis in Japan aus den Medien indirekt durch die kommentierten Fotos alter Steine folgendes entnehmen:

„Verpuffte Mahnungen: Im Norden Japans stehen vielerorts Steine, die vor Tsunamis warnen. Es sind Jahrhunderte alte Gravuren der Vorfahren.“

Zahlreiche jahrhundertealte Steine – auch in der Nähe von Fukushima – warnten durch ihre eingravierten Texte eindringlich vor der Gefahr.

„Dass sie ignoriert wurden, überrascht Experten nicht – Erinnerungen an Katastrophen verblassen nach drei Generationen [...]. Eingraviert stehen erstaunliche Sätze auf den Steinen: »Erinnert das Unheil der Tsunamis. Baut nicht unterhalb dieses Punktes«, ist da zu lesen. Oder: »Hohe Gebiete sind Friede und Harmonie der Nachgeborenen.« Oder: »Wenn ein Erdbeben kommt, nimm Dich vor Tsunamis in Acht.« Es sind die Mahnungen der Vorfahren. Sie hatten bereits schreckliche Erfahrungen mit Riesenwellen gemacht. Hunderte der Wegsteine stehen in Nordjapan, manche sind älter als 600 Jahre. Viele sind freilich kaum zu entdecken, sie stehen abseits der Straßen, überwuchert im Dickicht [...].“ (Spiegel online 12.04.2011).

Eindrucksvoller lässt sich wohl kaum dokumentieren, welche Begrenzungen dem kommunikativen Gedächtnis auferlegt sind und dass zugleich überlieferte Bestandteile des kulturellen Gedächtnisses an ein Medium gebunden sind. Abgesehen von der oralen Erzähltradition sind es in der Regel Schrift, Bilder und ggf. Rituale, die das kulturelle Gedächtnis versorgen. Hinsichtlich der Erinnerungsorte gilt, dass mit zunehmender Medialisierung der Gesellschaft Erinnerungsorte im Sinne Noras immer häufiger auch als Bilder im Gedächtnis gespeichert sind.

4. Fachpolitische Aspekte

Wenn es für die Kulturwissenschaften allgemein heißt, dass das Konzept der Erinnerungsorte einen Siegeszug angetreten habe und angesichts des Potentials weitere Entwicklungen absehbar wären, so gilt dies bisher nur bedingt für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, auch wenn die „Kategorien Erinnerung und kollektives Gedächtnis [...] in den letzten Jahren zu Recht auch im Fach DaF/DaZ einen gewissen Stellenwert bekommen [haben]“ (Koreik 2010: 1481). Der Ansatz kommt dem Fach entgegen, „da Sprachunterricht kein Geschichtsunterricht ist und die Näherung an die Menschen im Zielsprachenland das vorrangige Ziel sein muss – und diese sind geprägt durch ihr Geschichtsbewusstsein“ (ebd.). Ansatzpunkte für eine Einbeziehung des Konzepts hätte es allerdings durchaus auch schon früher gegeben: „Die Geschichtsmythen“, so Koreik, „um die Geschichtslegenden ergänzt, bieten einen relativ klaren Ansatzpunkt für die Umsetzung im Unterricht für Deutsch als Fremdsprache. Wenn es so ist, daß Mythen und Legenden das Geschichtsbild breiter Bevölkerungskreise prägen oder zumindest eine Rolle darin spielen, dann wäre genau dies ein zu bearbeitender Themenkomplex, aus dem sich einzelne Bereiche für die Behandlung im Unterricht anbieten“ (1995: 70). Auch wenn die Reduktion auf Mythen und Legenden nun keineswegs dem Ansatz Noras gerecht wird, sondern allenfalls einen Teilbereich der Erinnerungsorte abdeckt, bleibt folgende Überlegung übertragbar: „Indem ausländische Deutschlernende Faktoren kognitiv bearbeiten, die die im Inland sozialisierten Deutschen auf welche medial vermittelte Weise auch immer [...] als Mythen und Legenden aus dem Vorrat des ‚kollektiven Gedächtnisses‘ zum großen Teil zum Bestandteil ihres subjektiven Geschichtsbildes gemacht haben, erhalten sie eine Möglichkeit zur besseren Nachvollziehbarkeit prägender Einflüsse deutscher Geschichts- und Gesellschaftsbilder“ (Koreik 1995: 70).

In den späten 1980er und den 1990er Jahren lassen sich im Bereich Deutsch als Fremdsprache verschiedene Versuche beobachten, historische Themen aus kulturdifferenter Perspektive im Landeskundeunterricht zu verankern. Zu diesen frühen Ansätzen gehören vor allem das Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde (Althaus & Mog 1992), die speziell auf das Thema ausgerichtete Studie von Koreik (1995) und die 150 Seiten umfassende Kapitel ‚Gewalt und Widerstand‘ und ‚Zur Aktualität der Geschichte‘ in dem deutsch-amerikanischen German Studies Lehrwerk „Für- und Widersprüche“ (Roche/Webber 1995), das die Bedeutung der Erinnerung für die Konstitution von Gesellschaften und wie die anderen genannten Werke auch die interkulturellen Verständi-

gungsprozesse über historische Themen systematisch expliziert (vgl. hierzu Dufour/Roy 2007 und Webber/Brown 2001); den spezifischen Aspekt der Darstellung des Nationalsozialismus in DaF-Lehrwerken behandeln unter anderem Warmbold, Koeppel & Simon-Pelanda 1994 sowie teilweise der auf Geschichte fokussierte Lehrwerkvergleich von Thimme (1996).

Ausschlaggebend für die explizite Beschäftigung mit dem Konzept der „Erinnerungsorte“ im Fach Deutsch als Fremdsprache war zunächst aber nicht die theoretische kulturwissenschaftliche Diskussion, sondern ein von einer Arbeitsgruppe von insgesamt fünfzehn ehemaligen DAAD-Lektorinnen und -lektoren erstelltes Lehrwerk (Schmidt/Schmidt 2007), welches im Fach schnell positiv rezipiert wurde (Altmayer 2009, Esselborn 2008, Koreik/Köster 2008). Die dreizehn Lektionen zu bewusst gewählten ausschließlich materiellen Erinnerungsorten „eröffnen exemplarisch Wege in und durch die deutsche Geschichte und sind als Zusatzmaterialien für den Sprach- und Landeskundeunterricht gedacht“ (Schmidt/Schmidt 2007: 6). Zu den jüngeren Veröffentlichungen, die Erinnerungsorte in die Landeskunde aufnehmen, gehören für China (von der Lühe, in diesem Band), für Bulgarien (Fornoff 2009), für Frankreich (Clemens 2009) und für Korea (vgl. Freundes- und Arbeitskreis der Lektoren-Vereinigung Korea 2009), für Kanada (Schmenk/Hamann 2007). Ferner liegen erste empirische Untersuchungsansätze zur Umsetzung des Konzepts der Erinnerungsorte im Fach Deutsch als Fremdsprache vor (Kaluza 2010, vgl. auch den Beitrag von Reimann in diesem Band zum Französischen). Auch wenn der Begriff der Erinnerungsorte in manchen Fächern inzwischen einen gewissen Sättigungsgrad erreicht hat, bleibt doch die Frage, inwieweit sich dieser Ansatz nutzen lässt, um einer an vielen Orten dieser Welt regressiven Auslandsgermanistik und damit dem Bereich Deutsch als Fremdsprache neue und weiter weisende Impulse geben zu können. Angesichts des Potentials des Ansatzes ist es nicht verwunderlich, dass auch im Fach Deutsch als Fremdsprache, und wohl sogar stärker in der Auslandsgermanistik, weitere größere Forschungsarbeiten im Entstehen begriffen sind (Filanova i.V., Fornoff i.V.).

5. Erinnerungsorte in der interkulturellen Landeskunde

In der Auseinandersetzung um die Landeskunde und im Bereich „interkulturelles Lernen“ wird in den letzten Jahren verstärkt hervorgehoben, dass vor allem von Vertretern des Konzeptes „Kulturstandards“ (z. B. Thomas/Kinast/Schroll-Machl 2003) oder „Dimensionen“ (Hofstede 2001) oder anderer deterministischer Ansätze zu simplifizierend „in der Regel eher implizit, ein essentialistisches und homogenisierendes Verständnis von ‚Kultur‘ bzw. ‚Kulturen‘ vorausgesetzt [wird], wonach es sich bei ‚Kulturen‘ um reale, nach außen mehr oder weniger klar abgegrenzte und nach innen meist mehr oder weniger homogene, meist national oder ethnisch definierte Gruppen von Menschen handelt, die ‚objektiv‘ bestimmte Gemeinsamkeiten des Verhaltens, Wahrnehmens, Denkens und Fühlens ausweisen“ (Altmayer 2006: 48). Die Stimmen häufen sich, die schon seit Jahren darauf hinweisen, dass ein „solches Kulturverständnis [...] von der Vorstellung einer völlig kohärenten, meist nationalstaatlich begründeten

Kultur aus[geht]“ (Althaus 2009: 133), wie sie es sowieso immer nur als Idealtypus gegeben hat, wenn man allein an die „Völkertafel“ aus dem frühen 18. Jahrhundert denkt, bei der unter dem Titel „Kurze Beschreibung der In Europa Befindlichen Völkern Und Ihren Aigenschafften“ europäischen Nationen in Tabellenform stereotypisierende Eigenschaften und Verhaltensweisen zugeschrieben wurden, die mit einer stilisierenden bildlichen Darstellung auf Ölgemälden oder auch in einem Kupferstich eingeleitet werden (siehe Stanzel 1997). Ähnlich wie sich diese Gemälde im 18. Jahrhundert offensichtlich einiger Beliebtheit erfreuten, verkaufen sich Ratgeber wie „Beruflich in Japan“, „Beruflich in Bulgarien“ oder „Beruflich in Peru“ – um nur einige der Buchtitel von Alexander Thomas zu nennen – wohl prächtig, weil dahinter einerseits ein Bedarf, sicherlich aber auch das Bedürfnis nach einfachen Orientierungsmustern besteht. Das dahinter stehende „Kulturverständnis“ geht von der Vorstellung einer völlig kohärenten, meist nationalstaatlich begründeten Kultur aus und appelliert, wie Klaus P. Hansen sagt, mit „großer Gelassenheit“ an evidente Alltagsvorstellungen“ (Althaus 2009: 133). Die dahinter lauernde Gefahr für die Anwendung des Ansatzes der Erinnerungsorte im landeskundlichen Unterricht ist offensichtlich: Schnell sind auch hier einfache Erklärungsmuster denkbar, die der Komplexität historischer Prozesse nicht gerecht werden, sehr wohl aber das Bedürfnis nach einfachen, klaren Orientierungslinien befriedigen und dabei schnell homogene Nationalkulturen konstruiert. „Homogene Nationalkulturen, wie dieser Begriff sie unterstellt, hat es – zumindest in modernen Industriegesellschaften – wohl noch nie gegeben“ (Altmayer 2006: 48).

Theoretische wie auch unterrichtspraktische Umsetzungen des Ansatzes der Erinnerungsorte müssen eingebettet werden in bisherige Überlegungen innerhalb des Faches und angrenzenden Fächern. Auch die binären (hermeneutisch orientierten) Modelle interkulturellen Verstehens, die sich mit dem Wechsel von Innen- und Außenperspektiven verbinden, erweisen sich für die Landeskunde als problematisch, weil sie einerseits mit der Forderung nach Perspektivenwechseln zu hohe kognitive Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler stellen und andererseits in diesem Wechsel eine Auflösung der Fremdheit anstreben, die elementare Verstehensprinzipien konterkarieren (vgl. Roche 2013).

Schon sehr früh und nachdrücklich wehrt sich daher Hunfeld gegen alle Versuche, Fremdheit zu verharmlosen, zu verwaschen oder auflösbar zu machen und plädiert dagegen für ein Konzept der Affirmation und des Erhalts (der Normalität) des Fremden. Bewusst distanziert sich dieser Ansatz einer skeptischen Hermeneutik von jeder „optimistischen Verstehenslehre“ (Hunfeld 2004: 487), die davon ausgeht, dass man den Fremden verstehen könne, wenn man nur sorgfältig seine Sprache und Kultur lerne. „Diese einfache Grunderkenntnis der Hermeneutik widerspricht der gängigen Euphorie, die der Sprache zutraut, sie könne zwischen allen alles vermitteln.“ (Hunfeld 1998: 85)

Diese Normalität des Fremden erfordere eine neue Haltung, die den fremden Anderen in seiner Eigenheit wahrnehme und anerkenne, zugleich aber eine respektvolle Nähe und Distanz ermögliche und so die Bedingungen für einen interkulturellen Dialog schaffe, der von gleichwertigen Partnern geführt werde.

„Solange das Fremde noch auffällig ist, wird es nicht als Normalität wahrgenommen“ (Hunfeld 2004: 488).

Die Schwierigkeiten des Fremd-Verstehens führt Hunfeld unter anderem auf folgende traditionelle und weiter in die Gegenwart wirkende Tendenzen zurück:

- die Inbesitznahme des Fremden aus der eigenen Interessensperspektive
- die Neigung, Fremdes in die je eigenen Verstehensbegriffe überzuführen
- die Fiktion, das Fremde vom Eigenen her abzubilden
- die Befangenheit im a priori als richtig verstandenen Urteil über den Anderen
- die Eingeschränktheit in der eigenen Wahrnehmung
- die Unfähigkeit, das Andere als Anderes gelten zu lassen
- das autoritäre Sprechen mit dem Fremden, das zu seiner Verstumung führt

(vgl. Hunfeld 2004: 45).

In diesem Zusammenhang ist es verständlich, wenn er zuvor schon folgenden fast warnenden Hinweis gibt: „Wenn das Fremde in der gewährten Nähe das Verschiedene bleiben kann“, werde der Tendenz vorgebeugt, es „vollständig in das eigene Verständnis zu bekommen“ (Hunfeld 1998: 60). Damit komme es auch nicht zu der oft befürchteten Auflösung der Perspektiven in transkulturellen Prozessen.

Hunfelds darauf aufbauendes Konzept der skeptischen Hermeneutik betont die nicht auflösbare Begrenztheit des Verstehens. Verstehen erfordere demnach eine mühsame Verstehensübung, die diese Begrenztheit beachte, denn das Nichtverstehen sei konstitutiver Bestandteil jeder Anstrengung des Verstehens (s. Hunfeld 2004: 45).

Kapumba Akendas Entwurf des Modells eines ethischen Universalismus (2004), der wie Hunfelds Skeptische Hermeneutik von einer praktischen Verstehensgrenzen überschreitenden Anerkennung von Pluralität, Ungleichheit und Dissens ausgeht, hebt hervor, dass diese Anerkennung keinen Verzicht auf das Verstehen als Ziel, sondern einen Verzicht auf das Verstehen als Bedingung interkulturellen Handelns darstelle.

„Sie [die Pluralität] kommt ohne eine theoretische und argumentative Homogenisierung aus und erzeugt dadurch eine Gleichheit der Bedingungen für ungleich verstandenes und kulturbezogenes Handeln“ (Kapumba Akenda 2004: 284).

Der Skeptischen Hermeneutik geht es in diesem Sinne nicht um die Auflösung oder Verwässerung unterschiedlicher Positionen oder eine vordergründige Kompromissbereitschaft (Toleranz), sondern gerade um die Wahrung des Rechts auf, und die Betonung der Notwendigkeit von Differenz und Dissens. Folgerichtig

entwickelt die Skeptische Hermeneutik aus der Affirmation von Differenz und Dissonanz auch für den Unterricht die Forderung, Fremdheit als Lernimpuls aktiv nutzen, anstatt sie auflösen zu wollen. Ein anderes Verständnis von Verstehen führe nicht wirklich zu einer Anerkennung der Andersartigkeit. Will man diesen Ansatz im Fremdsprachenunterricht produktiv umsetzen, genügt es folglich nicht mehr, in der Landeskunde fixierte Normen vorzugeben, nachzustellen oder zu deuten.

Dieser Problematik hat sich in neuerer Zeit der Transdifferenzansatz angenommen. Lag zu Beginn der Entwicklung des Konzeptes der Transdifferenz, das vor allem durch Breinig/Lösch (2006) geprägt wurde, der Fokus noch auf dem Verstehen, mit dem ähnlich dem Gadamerischen Konzept der Horizontverschmelzung (Birk 2008, Gadamer 1960) eine „Verflüssigung der Differenzen“ (Allolio-Näcke/ Kalscheuer/ Manzeschke 2005: 21) einherging, so rückten nach der Kritik an der Fokussierung auf das ‚Verstehen‘ auch ‚Nichtverstehen‘ und ‚Missverstehen‘ ins Blickfeld. Diese neue Ausrichtung machte es möglich „die Aufmerksamkeit auf die Differenzen zu legen, womit wiederum eine wichtige Voraussetzung für den Zugang zu einer ‚produktiven Transdifferenz‘ gegeben war.“ (Allolio-Näcke/Kalscheuer/ Manzeschke 2005: 21).

Dem Transdifferenzansatz geht es also wie der Skeptischen Hermeneutik oder auch dem Modell des ethischen Universalismus darum, die durch die Dynamik der Figuration und Transkulturation entstehenden Differenzen anders zu denken, sie nicht auflösen zu müssen (vgl. Allolio-Näcke/Kalscheuer/ Manzeschke 2005).

„In einem allgemeinen Sinn – und im Anschluss an die Bedeutung ‚quer hindurch‘ der Vorsilbe ‚trans‘ – bezeichnet Transdifferenz all das Widerspenstige, das sich gegen die Einordnung in die Polarität binärer Differenzen sperrt, weil es gleichsam quer durch die Grenzlinien hindurch geht und die ursprüngliche eingeschriebene Differenz ins Oszillieren bringt, ohne sie jedoch aufzulösen“ (Lösch 2005: 27).

Differenzen sind demnach vorübergehende Erscheinungen, die instabil werden. Sie haben eine orientierungsstiftende Funktion, sollen in dieser Funktion erhalten bleiben und durch eine Komponente Transdifferenz ergänzt werden (s. Allolio-Näcke / Kalscheuer/Manzeschke 2005: 17). Mit der Begrifflichkeit von Differenz und Transdifferenz wird gleichzeitig versucht, die Unbestimmtheit und Veränderbarkeit kultureller Erscheinungen so zu fassen, dass die „dialogische Qualität von kollektiven Identitätsnarrationen“ (Hildebrandt 2005: 351) weder zu einer normierenden Synthese noch zu einer Auflösung von Differenzen führt. Die kontinuierlichen Austausch- und Änderungsprozesse von Kulturen führen damit zu einer Komplexitätssteigerung postnationaler Identitäten und ermöglichen trotz zunehmender Fragmentarisierung des Selbst die „Teilhabe an mehreren Kollektiv-Intersubjektivitäten“ (Hildebrandt 2005: 351).

Für die Behandlung von Erinnerungsorten im Rahmen der Landeskunde ergeben sich daraus folgende Konsequenzen. Als kollektive Konstruktionen und individuelle Rekonstruktionen bieten Erinnerungsorte einen fruchtbaren Ansatz

für die Sensibilisierung für den Konstruktionscharakter von Kulturen und die perspektivische Auseinandersetzung damit. Ziel ist aber nicht die Auflösung von Fremdheit oder die Übernahme einer fremden Perspektive im Prozess der Auseinandersetzung. Gesellschaftlich kodifizierte Konstruktionen von Erinnerungs-orten, die im kommunikativen Gedächtnis tradiert und bestätigt werden, enthalten nicht selten Aspekte, die in den Erinnerungskulturen der Zielgesellschaften (zu denen der Lerner einen Zugang bekommen will) konfliktreiche, adversative und polarisierende Perspektiven evozieren. Die Auflösung dieser Konflikte ist im unterrichtlichen Rahmen kaum, oder höchstens exemplarisch möglich. Durch die Vermittlung traditioneller „wahrer“ Geschichte im dem einleitend beschriebenen Sinne ist sie gar nicht herstellbar. Aber Erinnerungsorte erlauben, den kollektiven und individuellen Konstruktions- und Rekonstruktionscharakter von Kulturen zugänglich und reflektierbar zu machen. Hierüber können grundlegende Aspekte kulturdifferenter Perspektivierungen und des Umgangs damit erprobt werden. Erinnerungsorte eignen sich dafür nicht zuletzt vor allem deshalb, weil sie konkret oder als Symbole konkretisierbar, also auch für Lerner nachvollziehbar, sind, weil sie eine kristallisierende Schlüsselstellung in Gesellschaften halten und weil sie keine zwingende Perspektivenübernahme des anderen oder eine Harmonisierung erfordern, sondern als symbolische Konstruktionen durchschaubar sind.

Damit ließen sich die wichtigsten Forderungen einer inter- und transkulturellen Landeskunde in einem den Bedingungen und Interessen der Lerner angemessenen Rahmen realistisch umsetzen. Die Beiträge in dem vorliegenden Band zeigen Wege auf, wie inspirierend das unter konkreten Bedingungen erfolgen kann.

Literatur

- Allolio-Näcke, Lars/Kalscheuer, Britta/Manzeschke, Arne (Hg.) (2005). *Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz*. Frankfurt/Main, New York: Campus.
- Althaus, Hans-Joachim (2009). Was müsste man nicht alles wissen! – Landeskunde als Teildisziplin im Studium Deutsch als Fremdsprache. In: Joachimsthaler, Jürgen (Hg.). *Theorie ohne Praxis - Praxis ohne Theorie? Kulturwissenschaft(en) im Spannungsfeld zwischen Theorie, Didaktik und kultureller Praxis*. Kulturwissenschaft(en) als interdisziplinäres Projekt 2. München: Meidenbauer, 131–142.
- Althaus, Hans-Joachim/Mog, Paul (Hg.) (1992). *Die Deutschen in ihrer Welt. Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde*. Berlin, New York: Langenscheidt.
- Altmayer, Claus (2006). 'Kulturelle Deutungsmuster' als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der 'Landeskunde'. *Fremdsprachen lehren und lernen* 35, 44–59.
- Altmayer, Claus (2009). Rezension zu: Schmidt, Sabine & Schmidt, Karin (2007), Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht. Materialien und Kopiervorlagen, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]*, 3.
- Assmann, Aleida (1996): Im Zwischenraum zwischen Geschichte und Gedächtnis: Bemerkungen zu Pierre Noras *Lieux de Mémoire*." In Etienne Francois (Hg.) *Lieux de Mémoire/Erinnerungsorte. D'un Modèle Français à un Projet Allemand*. Berlin: Centre Marc Bloch, 19-27.
- Assmann, Aleida (2006). *Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik*. München: Beck.
- Assmann, Jan (1992). *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. München: C.H. Beck.
- Bachmann-Medick, Doris (2006). *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Birk, Andrea (2008). Hermes' Reisen durch die Welten. Ein Versuch zum Begriff Vorurteil. In: Kaunzner, Ulrike A. (Hg.). *Der Fall der Kulturmauer. Wie kann Sprachunterricht interkulturell sein?* Münster: Waxmann, 43–55.
- Boer, Pim den/Durchardt, Hein/Kreis, Georg/Schmale, Wolfgang (Hg.) (2012). *Europäische Erinnerungsorte. Gesamtausgabe*. München: Oldenbourg.
- Breinig, Helmbrecht/Lösch, Klaus (2006). Transdifference. *Journal for the Study of British Cultures* 13 (2), 105–122.
- Bundeszentrale für politische Bildung (2013). *Erinnerungsorte für die Opfer des Nationalsozialismus*. Informationen über die App abrufbar unter: <https://itunes.apple.com/de/app/erinnerungsorte-fur-die-opfer/id535073862?mt=8>.
- Clemens, Catharina (2009). Deutsch-französische Erinnerungsorte im Landeskundeunterricht am Beispiel von Versailles. In: Nieradka, Magali Laure (Hg.). *Fremdkörper? Aspekte der Geisteswissenschaften in der Auslandsgermanistik*

und im DaF-Unterricht ; Fachtagung vom 05. bis 07. Februar 2009 des Deutschen Akademischen Austauschdienstes an der Université de Nice - Sophia Antipolis 3. Berlin, Münster: Lit, 63–78.

- Dufour, Frédérick Guillaume (2007). L'Éducation de l'Holocauste et d'antiracisme face au défi de l'hétérogénéité: analyse d'une formation pédagogique trinationale. *Canadian Jewish Studies. Études juives canadiennes* 15, 54–74. <http://pi.library.yorku.ca/ojs/index.php/cjs/article/view/22609/21080>.
- Erl, Astrid (2005). *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Esselborn, Karl (2008). Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht. *Zielsprache Deutsch* 35, 44–63.
- Filanova, Aleksandra. *Der kulturkontrastive mnemotopologische Ansatz im Landeskundeunterricht. Am Beispiel von Arminius, Aleksandr Nevskij und Skanderbeg (Arbeitstitel)*. Dissertation (in Vorbereitung).
- Fornoff, Roger. *Landeskunde und Gedächtnisforschung. Erinnerungsorte des Nationalsozialismus im DaF-Unterricht. Eine theoretisch-empirische Studie. (Arbeitstitel)*. Habilitationsschrift (in Vorbereitung).
- Fornoff, Roger (2009). Erinnerungsgeschichtliche Deutschlandstudien in Bulgarien. Theoriekonzepte – unterrichtspraktische Ansätze – Lehrerfahrungen. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 36 (6), 499–517.
- François, Etienne/Schulze, Hagen (Hg.) (2001). *Deutsche Erinnerungsorte*. München: Beck.
- François, Etienne/Schulze, Hagen (Hg.) (2005). *Deutsche Erinnerungsorte. Eine Auswahl*. München: C.H. Beck.
- Freundes- und Arbeitskreis der Lektoren-Vereinigung Korea (FALK e.V./Berlin) & Lektorenvereinigung Korea (LVK/ Seoul) (Hg.) (2009). *Erinnerungskultur. Themenheft der Zeitschrift DaF-Szene Korea* 30.
- Gadamer, Hans-Georg (1960). *Wahrheit und Methode*. Tübingen: Mohr.
- Goethe, Johann Wolfgang von (1981). Materialien zur Geschichte der Farbenlehre. (beruht auf der Ausgabe „Zur Farbenlehre“, Bd. 2, Tübingen 1810). In: Hamburger Ausgabe. München: Beck.
- Hahn, Hans-Henning/Traba, Robert (Hg.) (2012). *Deutsch-Polnische Erinnerungsorte. Band 3: Parallelen* 3. Paderborn: Schöningh.
- Hahn, Hans-Henning/Traba, Robert (Hg.) (2013). *Deutsch-Polnische Erinnerungsorte. Band 1: Geteilt /Gemeinsam* 1. Paderborn: Schöningh.
- Halbwachs, Maurice (1966): *Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen*, Berlin: Luchterhand.
- Halbwachs, Maurice (1967). *Das kollektive Gedächtnis*. Stuttgart: Enke.
- Henningsen, Bernd/Kliemann-Geisinger, Hendriette/Troebst, Stefan (Hg.) (2009). *Transnationale Erinnerungsorte: nord- und südeuropäische Perspektiven*. Berlin: BWV, Berliner Wiss.-Verl.
- Hildebrandt, Mathias (2005). Von der Transkulturalität zur Transdifferenz. In: Allolio-Näcke, Lars/Kalscheuer, Britta/Manzeschke, Arne (Hg.). *Differenzen*

- anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz.* Frankfurt/Main, New York: Campus, 342–354.
- Hofstede, Geert H. (2001). *Culture's consequences. Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations.* Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Hunfeld, Hans (1998). *Die Normalität des Fremden. 24 Briefe an eine Fremdsprachenlehrerin.* Waldsteinberg.
- Hunfeld, Hans (2004). *Fremdheit als Lernimpuls. Skeptische Hermeneutik, Normalität des Fremden, Fremdsprache Literatur.* Meran, Klagenfurt: Alpha Beta; Drava.
- Immler, Nicole L. (Hg.) (2006). *Nationale Erinnerungsorte hinterfragt: Neue methodische, interdisziplinäre und transnationale Ansätze. Tagungsbericht: H-Soz-u-Kult.* <http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/tagungsberichte/id=1405> (03.04.2013).
- Jordan, Stefan (2009): *Theorien und Methoden der Geschichtswissenschaft*, Paderborn u.a.: Schöningh.
- Kaluza, Manfred (2010). "..., dass es Menschen gibt, ... die nach wie vor Rechte von Juden in Dtl. einfordern,...". Annäherungen an die deutsche Erinnerungskultur in Lernertexten. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]* 15 (2), 25-42.
- Kapumba Akenda, Jean C. (2004). *Kulturelle Identität und interkulturelle Kommunikation. Zur Problematik des ethischen Universalismus im Zeitalter der Globalisierung.* Frankfurt am Main: IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Warmbold, Joachim/Koeppel, Erika-Anette/Simon-Pelanda, Hans (Hg.) (1994). *Zum Thema Nationalsozialismus im DaF-Lehrwerk und -Unterricht.* München: Iudicium.
- Koreik, Uwe (1995). *Deutschlandstudien und deutsche Geschichte. Die deutsche Geschichte im Rahmen des Landeskundeunterrichts für Deutsch als Fremdsprache.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Koreik, Uwe (2010). Landeskundliche Gegenstände: Geschichte. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch.* Berlin: Walter de Gruyter, 1477–1482.
- Koreik, Uwe/Köster, Lutz (2008). Rezension zu: Schmidt, Sabine; Schmidt, Karin (Hrsg.): *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht. Materialien und Kopiervorlagen.* Berlin: Cornelsen. *InfoDaF* 35 (2/3), 335–337.
- Kuljić, Todor (2009). *Umkämpfte Vergangenheiten. Die Kultur der Erinnerung im postjugoslawischen Raum.* Berlin: Verbrecher.
- Lösch, Klaus (2005). Begriff und Phänomen der Transdifferenz. Zur Infragestellung binärer Differenzkonstrukte. In: Allolio-Näcke, Lars/Kalscheuer, Britta/Manzeschke, Arne (Hg.). *Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz.* Frankfurt/Main, New York: Campus, 26–49.
- Nora, Pierre (1992). Comment écrire l'histoire de France? In: Nora, Pierre (Hg.). *Les lieux de mémoire.* [Paris]: Gallimard, 9–32.

- Nora, Pierre (Hg.) (1992). *Les lieux de mémoire*. Paris: Gallimard.
- Robbe, Tilmann (2009). *Historische Forschung und Geschichtsvermittlung. Erinnerungsorte in der deutschsprachigen Geschichtswissenschaft*. Göttingen: V&R unipress.
- Roche, Jörg (2001). *Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Roche, Jörg (2013): Mehrsprachigkeitstheorie – Erwerb, Kognition, Transkulturation, Ökologie. Tübingen, Gunter Narr Verlag,.
- Roche, Jörg/Webber, Mark Joel (1995). *Für- und Wider-Sprüche. Ein integriertes Text-Buch für Colleges und Universitäten*. New Haven: Yale University Press.
- Sabrow, Martin (2009). *Erinnerungsorte der DDR*. München: Beck.
- Schmenk, Barbara/Hamann, Jessica (2007). From History to Memory. New Perspectives on the Teaching of Culture in German Language Programs. In: Lorey, Christoph/Plews, John L./Rieger, Caroline L. (Hg.). *Interkulturelle Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Festschrift für Manfred Prokop*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr, 373–394.
- Schmidt, Sabine/Schmidt, Karin (2007). *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht. Materialien und Kopiervorlagen*. Berlin: Cornelsen.
- Spiegel online 12.4.2011, *Mahnung der Vorfahren: Wegsteine in Nordjapan warnen vor Tsunamis*; in: <http://www.spiegel.de/wissenschaft/natur/mahnung-der-vorfahren-wegsteine-in-nordjapan-warnten-vor-tsunamis-a-756622.html>
- Stanzel, Franz K. (1997). *Europäer. Ein imagologischer Essay*. Heidelberg: C. Winter.
- Thimme, Christian (1996). *Geschichte in Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache und Französisch als Fremdsprache für Erwachsene. Ein deutsch-französischer Lehrbuchvergleich*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Thomas, Alexander/Kinast, Eva-Ulrike/Schroll-Machl, Sylvia (2003). *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Webber, Mark/Brown, Michael (2001). Ist Holocaust-Unterricht mit antirassistischem Unterricht vereinbar? Eine kanadische Perspektive. In: Fuchs, Ottmar/Boschki, Reinhold/Frede-Wenger, Britta (Hg.). *Zugänge zur Erinnerung. Bedingungen anamnetischer Erfahrung ; Studien zur subjektorientierten Erinnerungsarbeit*. Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik 5. Münster: Lit, 249–269.
- Wehler, Hans-Ulrich (2003). Auf der Suche nach gegenwärtiger Vergangenheit. In: Wehler, Hans-Ulrich (Hg.). *Konflikte zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Essays*. München: Beck, 188–192.
- Wehler, Hans-Ulrich (Hg.) (2003). *Konflikte zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Essays*. München: Beck.
- Welzer, Harald (2005, c2002). *Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung*. München: Beck.

Erinnerungskulturen und Transkulturalität am Beispiel der romanischen Schulsprachen (Französisch, Spanisch, Italienisch)

Daniel Reimann (Würzburg)

Der Beitrag geht der Frage nach, inwieweit sich französische, spanische und italienische Erinnerungsorte als Unterrichtsgegenstände eines auch um die historische Dimension bereicherten schulischen Fremdsprachenunterrichts eignen und einen Beitrag zur Entwicklung transkultureller kommunikativer Kompetenz leisten können. Dabei werden in einem ersten Schritt zentrale Ergebnisse des kulturwissenschaftlichen Diskurses um Erinnerungskulturen aus romanistischer Perspektive resümiert, bevor die fremdsprachendidaktischen Implikationen des Konzepts der Erinnerungsorte untersucht werden. Sodann werden Erinnerungsorte Frankreichs, Spaniens und Italiens vorgestellt und anhand ausgewählter unterrichtspraktischer Beispiele zum Französischen, Spanischen und Italienischen inhaltliche, mediale und methodische Perspektiven der Einbeziehung von Erinnerungsorten vom fremdsprachlichen Anfangs- bis in den Fortgeschrittenenunterricht aufgezeigt.

1 Fragestellung

Jede Schülerin und jeder Schüler, die/der Französisch, Spanisch oder Italienisch erlernt, hat ein Bild des Eiffelturms im Kopf, schon einmal etwas von Stierkämpfen gehört und weiß, dass die italienische Flagge „Grün – Weiß – Rot“ ist. Hat sie/er Frankreich, Spanien oder Italien etwa im Rahmen eines Schüleraustauschs bereist, ist sie/er mit ziemlicher Sicherheit bereits einmal über eine *place de la République* gelaufen, hat sich auf einer *Plaza Mayor* mit den Austauschpartnern getroffen oder am Fuße einer Garibaldi-Statue gepicknickt.

Doch was bedeuten diese Orte und Monumente, Symbole, Einrichtungen und Bräuche für Franzosen, Spanier und Italiener? Inwiefern lassen sich hier Vorwissen und die Möglichkeit zur konkreten Anschauung mit den Zielen der historischen Bildung und der Formung einer europäischen Identität verbinden? Diesen Fragen versucht der folgende Beitrag nachzugehen.

Die Reflexion hierüber erfolgt vor dem Hintergrund, dass zunehmend ein mangelndes Geschichtsbewusstsein unserer Schülerinnen und Schüler beklagt wird; dieses betrifft erst recht die Geschichte unserer Nachbarstaaten, deren Fremdsprachen sie erlernen: Mit deren Vergangenheit werden sie im Allgemeinen – von den wenigen bilingualen Zügen abgesehen – im Geschichtsunterricht nur episodenhaft vertraut gemacht: So sehen die bayerischen Lehrpläne für Geschichte im achtjährigen Gymnasium eine Auseinandersetzung mit der Vergangenheit z.B. Italiens implizit bzw. optional nur im Hinblick auf die Renaissance (7. Jahrgang) und den Faschismus (9. Jahrgang), mit der Spaniens gar nur mittelbar in Jahrgangsstufe 7 in den Bereichen „Entdeckung Amerikas durch Kolumbus“ und „Spanischer Erbfolgekrieg“ vor. Der Mangel an Geschichts-

bewusstsein und -kenntnis der jüngeren Generationen ist aber keineswegs auf diese beschränkt: Sie geht einher mit einer in der gesamten Gesellschaft festzustellenden Tendenz zur Gegenwartsorientierung. Mit der Tendenz zur Internationalisierung und zur Globalisierung und dem Verlust an Erinnerung wurde in mehreren westeuropäischen Kulturnationen – Frankreich, Italien, Deutschland – nach und nach das Bedürfnis verspürt, der jeweils eigenen Identität in ihrer historischen Genese wieder nachzuspüren. Den Grundstein dazu legte Pierre Nora mit den sieben von ihm herausgegebenen Bänden zu den *Lieux de mémoire* (1984-1992), den nationalen Gedächtnisorten Frankreichs: Ihm ging es nicht mehr um das Schreiben einer linear-teleologisch ausgerichteten Geschichte, aber auch nicht um die Konstruktion eines starren Systems der Erinnerungsorte Frankreichs, sondern um den Versuch, ein nationales Geschichtsbewusstsein zu bewahren, indem viele einzelne Mosaiksteinchen – in der Summe 130: Orte, Ereignisse, Personen, Monumente, Institutionen, Feiern, Begriffe, Symbole etc. – zusammengetragen wurden, welche die französische Identität repräsentieren.

In Anlehnung an Pierre Noras monumentale *Lieux de mémoire* und noch vor den unter französischer Beteiligung entstandenen *Deutschen Erinnerungsorten* (François /Schulze op. 2001) hat zunächst der in Venedig lehrende Historiker Mario Isnenghi 1996 f. in den drei Bänden *I luoghi della memoria* mit insgesamt 74 Einträgen versucht, Orte des kollektiven Gedächtnisses der Italiener zusammentragen zu lassen. Neben wichtigen Orten, Ereignissen, Daten, Institutionen und Persönlichkeiten der italienischen Geschichte wurden auch Symbole, Gedenkstätten, „Mythen“ und Alltagsgegenstände des geeinten Italiens untersucht. Es entsteht so ein heterogenes Korpus von nicht in allen Fällen in ihrer Bedeutung vergleichbaren Erinnerungsorten¹, die sich u.a. mit Garibaldi, *Il Giro d'Italia* oder *La piazza* befassen.

Seitens der deutschsprachigen Italienforschung ist eine Rezeption der *Luoghi della memoria* Isnenghis bisher vor allem durch den Historiker Rolf Petri und den Italianisten Hermann H. Wetzel erfolgt; während erstgenannter beide Projekte vor allem im Hinblick auf die geschichtswissenschaftlich-methodischen Implikationen hin vergleicht, eröffnet Wetzel den italienischen Gedächtnisorten die Perspektive einer neuen Daseinsberechtigung als Grundlage einer europäischen Identität.²

In Spanien fehlt ein entsprechendes Konvolut zu *lugares de memoria* bislang. Dieser Befund lässt sich aus der besonderen historischen Situation Spaniens erklären, das noch mit der Bewältigung seiner jüngsten Vergangenheit be-

¹ Die methodologische Problematik des Ansatzes kann an dieser Stelle nicht vertieft diskutiert werden, es sei auf die Vor- und Nachworte der Herausgeber in Nora 1984 ff., Isnenghi 1996f. und François/Schulze 2001 sowie einführend auf Petri 2000 und Wetzel 2003 verwiesen.

² Vgl. Petri 2000 und Wetzel 2003. Die europäische Dimension verschiedener Orte des Alltagslebens, die mitunter auch als Gedächtnisorte einzelner Nationen geführt werden, untersucht der um das Europäische Hochschulzentrum in Fiesole entstandene Band Haupt 1993; hier werden verhandelt (in dieser Reihenfolge): *campo, miniera, mulino, porto, ufficio, negozio, officina, fabbrica, corte, salotto, circolo, caffè, società di lettura, cancelleria, municipio, teatro, festa, fontana, soggiorno, cucina, camera dei bambini, scuola, università, caserma, tribunale, prigionia, ospedale, cimitero*.

fasst ist (vgl. *Ley de Memoria Histórica* 52, 2007). Wird der Begriff *lugares de memoria* verwendet, so erfolgt das, auch seitens der deutschsprachigen Hispanistik, die mit Winter 2006 eine der ersten Buchveröffentlichungen zu dem Konzept vorgelegt hat, meist mit Bezug eben auf *Guerra Civil* und *Franquismo* (darüber hinaus gehen einige Beiträge in Resina/Winter 2005).

Aus romanistisch-didaktischer Sicht wurden bisher nur vom Verf. Vorschläge zu italienischen *luoghi della memoria* vorgelegt (Reimann 2008, 2009). Erstaunlich ist, dass z.B. selbst der Band Schumann 2005, der auf vorbildliche Weise einen Brückenschlag zwischen romanistischer Kulturwissenschaft und Fachdidaktik, hier v.a. auf das Französische bezogen, leistet, keinen einzigen Beitrag zu französischen *lieux de mémoire* enthält. Auch für Spanisch enthält etwa das entsprechende Themenheft der Zeitschrift *Der Fremdsprachliche Unterricht Spanisch* „Memorias“ (24/ 2009) keinen dezidiert das didaktische Potential der Erinnerungsorte thematisierenden Beitrag; immerhin ist in Frankreich in didaktischer Zielsetzung ein Kompendium erschienen, dass sich unter dem Titel *Señas de hispanidad. Retrouver l’Espagne: clichés, mythes, repères ...* spanischen Erinnerungsorten im weiteren Sinne widmet (Ancelot 1997). Insofern betritt der vorliegende Beitrag im Hinblick auf eine Erschließung des Konzepts für die Fachdidaktiken des Französischen und des Spanischen weitgehend Neuland; in seinem systematischen und sprachenübergreifenden Zugriff stellt er einen ersten Versuch dar, es für die Didaktik der romanischen (Schul-) Sprachen im Rahmen eines Gesamtsprachencurriculums im Sinne einer Didaktik der Mehrkulturalität und der Entwicklung transkultureller kommunikativer Kompetenz (vgl. Reimann 2011ff.) zu erschließen.

Dabei wird der Beitrag zunächst für die romanistisch-fremdsprachendidaktische Forschung einschlägige kulturwissenschaftliche Erkenntnisse zu Erinnerungskulturen im Allgemeinen und zu Erinnerungsorten im Besonderen resümieren, bevor ein Modell der fremdsprachendidaktischen Relevanz von Erinnerungsorten eingeführt, sodann Erinnerungsorte Frankreichs, Spaniens und Italiens exemplarisch vorgestellt und Anregungen für die Praxis gegeben werden.

2 Erinnerungskulturen in den Kulturwissenschaften

Die Auseinandersetzung mit dem Gedächtnis ist seit ihrer Entstehung ein konstituierender Teilbereich der Kulturwissenschaften (vgl. Raulff/Smith 1999, Fauser 2004, 117ff.). Insofern versucht dieser Beitrag exemplarisch anzudeuten, was eine vertiefte Auseinandersetzung mit kulturwissenschaftlichen Inhalten für die Didaktik der romanischen (Schul-) Sprachen leisten könnte.

Frühe Beiträge zu Erinnerungskulturen aus dem romanophonen und germanophonen Raum stammen von Maurice Halbwachs und Aby Warburg. Das Konzept der *mémoire collective* von Maurice Halbwachs (1877-1945) geht davon aus, dass jede persönliche Erinnerung sozial bedingt ist. Er unterscheidet zwischen den Bereichen der Erinnerung bzw. des Gedächtnisses und der Geschichte, wobei er die zeitliche Reichweite der Erinnerung/ des Gedächtnisses auf den Austausch zwischen Zeitzeugen und deren Nachkommen eingrenzt; was jenseits der Erinnerung des ältesten Mitglieds einer Gruppe liegt, ist bei Halb-

wachs Teil der Geschichte. Die Erinnerung orientiere sich an den Bedürfnissen der Gegenwart und sei partikular, während die Geschichte universal sei. Insofern stehen im Bereich der Erinnerung Kontinuitäten im Vordergrund, aus denen sich durch „Konstruktionen“ Identitäten herleiten, während die Geschichte Gegensätze und Brüche in der Entwicklung von der Vergangenheit zur Gegenwart hervortreten lasse. Dies kann wie folgt veranschaulicht werden:

Erinnerung/ Gedächtnis	Geschichte
soweit Austausch zwischen Zeitzeugen und Nachkommen möglich	davor
Bedürfnisse der Gegenwart	Vergangenheit
partikular	universal
Ähnlichkeiten/ Kontinuitäten => Identitätsbildung => „Konstruktionen“	Gegensätze/ Brüche

Abb. 1: Erinnerung und Geschichte bei Maurice Halbwachs (1877-1945)

In *La topographie légendaire des évangiles en Terre Sainte* (1941) prägt Halbwachs sodann einen Begriff der Gedächtnisorte, die der kollektiven Identitätsbildung dienen, wodurch die Reichweite des Gedächtnisses über die unmittelbare Tradierung von erlebter Vergangenheit hinausreicht; damit weist er bereits auf das Konzept des kulturellen Gedächtnisses bei Jan und Aleida Assmann voraus (vgl. z.B. Erll 2008: 158-161, Erll 2011:16-21).

Aby Warburg (1866-1929) verdankt die kulturwissenschaftliche Forschung indes die Denkfigur, dass sich Erinnerung in literarischen Texten, Bräuchen und in der Alltagskultur materialisieren kann und deren Gedächtnispotential an anderen Orten, zu einer anderen Zeit und unter veränderten Umständen wiedergegeben werden kann. Dabei fokussiert Warburg als Kunsthistoriker sein Interesse v.a. auf das kollektive Bildgedächtnis als ein soziales Gedächtnis und geht induktiv vom künstlerischen Detail aus vor; v.a. bestimmte Visualisierungselemente wie die sog. „Pathosformeln“ der Malerei konzipiert er so als „kulturelle Engramme“, die jederzeit reaktiviert werden könnten und so zur Bildung eines sozialen Gedächtnisses führen (vgl. z.B. Erll 2008:161-161, Erll 2011:21-25). Der Blick auf das Detail ist es auch, der Aby Warburg z.B. bei Carlo Ginzburg im Kontext der sog. *microstoria* seit den 1960er Jahren rezipiert werden lässt, auf welche sich wiederum die sog. „archäologische“ bzw. minimalistische Ästhetik etwa eines Italo Calvino oder eines Gianni Celati beziehen (vgl. z.B. Reimann 2005, 2006).

Wenn es sich bei den Modellen von Halbwachs und Warburg auch um unterschiedliche Ansätze handelt, so haben sie doch den Grundgedanken gemeinsam, dass sie Kultur und Tradition als Artefakte sehen, wodurch sie sich von in den 1920er Jahren dominanten atavistischen und darwinistischen Ansätzen abgrenzen (vgl. z.B. Erll 2008:163). Indem sie der Erinnerung/dem Gedächtnis kon-

stituierende Funktion für die Entwicklung von Kulturen zuschreiben, deuten sie auf Pierre Noras Ansatz aus den 1980er Jahren voraus.

Als grundlegende Referenzen zur Gedächtniskultur gelten heute die Beiträge des Ägyptologen Jan Assmann (vgl. bes. Assmann 1988, 1992). Er definiert „kulturelles Gedächtnis“ als „den jeder Gesellschaft und jeder Epoche eigentümlichen Bestand an Wiedergebrauchs-Texten, -Bildern und -Riten [...], in deren ‚Pflege‘ sie ihr Selbstbild stabilisiert und vermittelt, ein kollektiv geteiltes Wissen vorzugsweise (aber nicht ausschließlich) über die Vergangenheit, auf das eine Gruppe ihr Bewusstsein von Einheit und Eigenart stützt.“ (Assmann 1988: 15; vgl. Wetzel 2003: 169).

Innerhalb des kollektiven Gedächtnisses unterscheidet Assmann zwei Teilbereiche: das kommunikative Gedächtnis einerseits und das kulturelle Gedächtnis andererseits. Das kollektive Gedächtnis konstituiert sich über die Alltagsinteraktion von Zeitgenossen und habe mithin einen Zeithorizont von etwa 80 bis 100 Jahren; konsequenterweise ist es veränderlich. Dieses Konzept erinnert an Maurice Halbwachs' Gedächtnistheorie. Das kulturelle Gedächtnis hingegen, dass im Zentrum der Forschungen Jan und Aleida Assmanns steht, sei an feste Objektivationen gebunden und stark kodifiziert (vgl. z.B. Erll 2008:171f., Erll 2011:30-36):

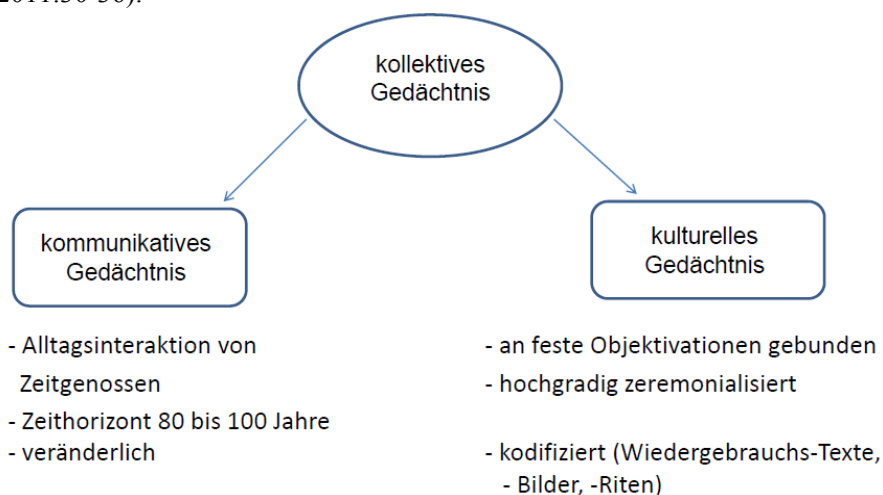


Abb. 2: Kommunikatives und kulturelles Gedächtnis bei Jan und Aleida Assmann

Als Voraussetzungen für ein Funktionieren des kollektiven Gedächtnisses nennt Assmann die Gruppenbezogenheit, die potentielle Gegenwartsbezogenheit, die textuelle, bildliche oder rituelle Formung, die organisierte Pflege und die aus dieser resultierende Verbindlichkeit der Inhalte des kulturellen Gedächtnisses einer Gruppe (Assmann 1988:13f.), (Wetzel 2003:167–172). Isnenghi definiert Erinnerungsorte im Vorwort zu den von ihm herausgegebenen Bänden in Anlehnung an Nora als „*punti di condensazione della memoria [...] che non vanno intesi in senso solo materiale*“ (Isnenghi 1996:VII). Dennoch stimmen Nora und Isnenghi mit Assmann darin überein, dass es im Allgemeinen sichtbarer Zeichen, Symbole oder Denkmäler bedarf, um kollektive Erinnerungen wach zu

halten („I luoghi [...] implicano quindi, congiuntamente, una localizzazione materiale e una geografia dell'immaginario“ (ebd., IX), vgl. Wetzel 2003:164).

Da nunmehr auch diese materialisierten Gedächtnisorte in Vergessenheit zu geraten drohen oder zumindest ihre Funktion als Erinnerungsstützen nicht mehr tatsächlich wahrzunehmen vermögen, unternimmt Nora den Versuch, ihnen ihrerseits ein Denkmal zu setzen. Sein Ansatz hat also sozusagen, wenn kein pädagogisches, so zumindest ein andragogisches Anliegen. In diesem Sinne tritt die konstruktivistische Sammlung von „Erinnerungsorten“ an die Stelle linear-teleologischer Geschichtsschreibung. Hermann H. Wetzels Resümee soll aufgrund seiner Prägnanz hier aufgegriffen werden:

„Nora konstruiert einen Gegensatz zwischen der ‚wahren‘, emotionalen, unreflektierten *Mémoire*, einer Art ‚lebendiger Erinnerung‘, und der distanzierenden, analysierenden *Histoire* der Geschichtswissenschaft, [...]. Die Erinnerungsorte bilden eine Art Verbindungsglied zwischen *mémoire* und *histoire*, und die Verkörperung der abstrakten Geschichte im Konkreten wird für die emotionale Bindung an die Nation für nötig erachtet“ (Wetzel 2003:165)³.

Wie Halbwachs zwischen Erinnerung/ Gedächtnis und Geschichte unterscheidet, so beschreibt Nora in meta-historiographischer Perspektive den Übergang von einer *nation historique* zu einer *nation mémorielle* in der postkolonialen Zeit. Während in der *nation historique* gerade des 19. und 20. Jahrhunderts eine Einheit von Geschichte und Nation angenommen werden konnte, sich die Nation also über kollektives Gedächtnis und Geschichte konstituierte, überwiegen in der *nation mémorielle* partikulare Erinnerungen. An die Stelle der Einheit von Gedächtnis und Geschichte tritt seit etwa den 1970er Jahren das künstliche Substitut des Gedenkens (*commémoration*). Denn das einst natürliche kollektive Gedächtnis, das sozial, spontan und allumfassend war, wird nunmehr von einem bewussten, individuellen und subjektiven Gedächtnis abgelöst. Hatte das spontane kollektive Gedächtnis der *nation historique* einen Bezug zur Gegenwart und Zukunft, so wird Vergangenheit in der *nation mémorielle* als einzig eben der Vergangenheit zugehörig wahrgenommen. Im Rahmen der *commémoration* kommt nun den *lieux de mémoire* mnemotechnisch stützende Funktion zu. Man könnte folgern, dass Erinnerungsorte das „künstliche“ kollektive Gedächtnis der *nation mémorielle* darstellen. Graphisch ließe sich das wie folgt darstellen:

³ Hierin manifestiert sich auch aus Sicht der Geschichtswissenschaft die Originalität von Noras Ansatz (vgl. Petri 2000:78).

nation historique	nation mémorielle
Einheit von Geschichte und Nation	partikulare Erinnerungen
Nation x kollektives Gedächtnis x Geschichte	Gedächtnis/ Geschichte := Gedenken (commémoration) ab 1970er Jahre
natürliches kollektives Gedächtnis: sozial, spontan, allumfassend	bewusstes , individuelles und subjektives Gedächtnis
Bezug zu Gegenwart und Zukunft	Wahrnehmung einzig als Vergangenheit



**Nora: Erinnerungsorte als
künstliches kollektives Gedächtnis
der *nation mémorielle***

Abb. 3: Erinnerungsorte als künstliches kollektives Gedächtnis bei Pierre Nora (1984)

In seinem maßgeblichen, die Sammlung der *Lieux de mémoire* einleitenden Beitrag *Entre histoire et mémoire* (1984) definiert Nora Erinnerungsorte als Kristallisationspunkte des kollektiven Gedächtnisses. *Lieux de mémoire*/ Erinnerungsorte können nach Nora physische, topographische Orte sein, aber auch Symbole, Monumente, Begriffe, Feiern, Ereignisse, Personen oder Institutionen.

„Entre histoire et mémoire“ (1984):

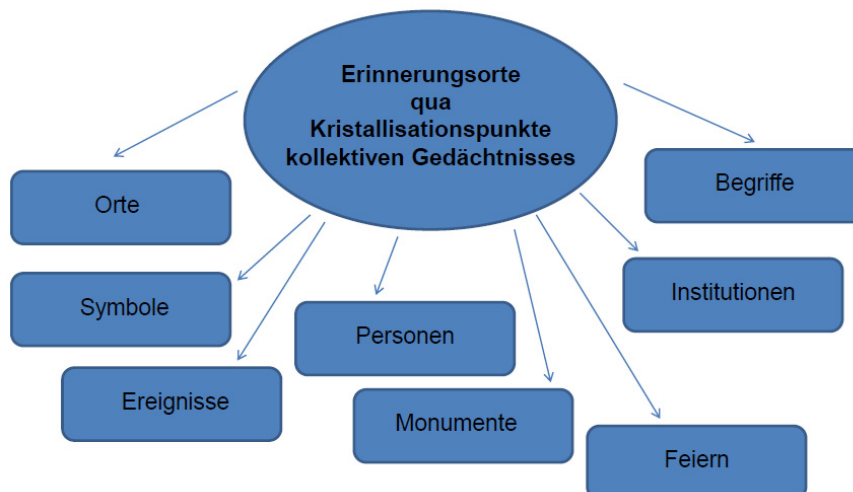


Abb. 4: Manifestationen von Erinnerungsorten bei Pierre Nora (1984)

Der „Katalog“ von 130 Erinnerungsorten, den Nora sodann vorlegt, weist einen stark konstruktivistischen Charakter auf. Den „relativ hohen Grad von Beliebtheit“ in der Typologisierung der Erinnerungsorte bei Nora hat auch Petri 2000 mehrfach unterstrichen („die Organisation und der Ein- oder Ausschluss von Gedächtnisorten [sind] genau in dem Rahmen beliebig, in dem auch das kollektive Gedächtnis frei war und ist“, 85; vgl. 89f, 98). Er ist auch den Folgeprojekten aus Italien und Deutschland, die sich offenkundig an der Methode Noras orientieren, eingeschrieben. Ihm wird bei der Auswahl der im Unterricht zu behandelnden *lieux* bzw. *lugares* oder *luoghi* Rechnung zu tragen sein, für die mithin kein verbindlich umschriebenes Curriculum vorgegeben werden kann, wenn es auch als legitim angesehen werden darf, zu versuchen, eine didaktisch und pädagogisch relevante Auswahl vorzuschlagen (s.u.).

In der die Bereiche der *histoire* und der *mémoire* verbindenden Funktion liegt die *novitas* des Ansatzes von Pierre Nora begründet:

„Auch vor Noras *Lieux* sind symbolgeschichtliche Probleme des *nationalen* Gedächtnisses vielfach behandelt worden [...]. Das Neue an Noras Konzept besteht in dem Bemühen, ein Werk zu gestalten, das die komplexen Prozeduren des kollektiven Gedächtnisses gewissermaßen in sich historiographisch abbildet und sich deshalb von den Schemata monothematischer Abhandlungen und ihrer narrativen oder analytischen Struktur lösen muss“ (Petri 2000:78).

U. a. aus der von Wetzel angesprochenen affektiven Komponente schöpfen die Erinnerungsorte ihr pädagogisches Potential (s.u., didaktische Implikationen). Zu Recht verweist Wetzel auch auf folgende Schwäche in Noras Darstellung der *lieux de mémoire*, aus deren konstruktiver Überwindung sich allerdings ebenfalls pädagogische und didaktische Perspektiven ergeben

„[...] doch wird die Frage nicht weiter thematisiert, ob denn nach wie vor unbedingt die Nation die Bezugsgruppe sein muß und ob nicht andere, größere und kleinere Bezugsgruppen gleichzeitig denkbar sind. [...] Die [...] grundsätzliche Frage also lautet: Welche Art von Identität werden die Bürger eines in weltweite ökonomische und politische Prozesse eingebundenen Vereinten Europas haben und welche Rolle sollen in Zukunft die alten nationalen und die nicht mehr bloß nationalen Gedächtnisorte haben? [...]“ (Wetzel 2003:165f.)

Tatsächlich beschränkt sich z.B. auch Isnenghi – eben in dem Bemühen, ein italienisches Nationalbewusstsein zu stärken – ausdrücklich auf die *luoghi* seit der Entstehung des italienischen Nationalstaates (vgl. die Titel der einzelnen Bände). Dabei bleibt der Aspekt, dass gerade Italien sich bis heute auch mit seinem antiken, mittelalterlichen und frühneuzeitlichen Erbe, aber auch mit seiner Landschaft, seiner Sprache und seiner Literatur identifiziert, außen vor (vgl. Petri 2000:82, 87, 92f.). Als Beispiele für darüber hinausgehend bereits seit Jahrhunderten supranational vereinnahmte Gedächtnisorte, die daher mehr als für eine nationale im Hinblick auf die Herausbildung einer übernationalen, mithin euro-

päischen Erinnerungskultur prädestiniert sein könnten (vgl. Assmanns Kriterium der Gruppenbezogenheit), nennt Wetzel gerade die italienischen *luoghi della memoria* insbesondere der Zeit vor der Einigung Italiens, also etwa die Gedächtnisorte der römischen Antike:

„Vielleicht lassen sich einige der Schwierigkeiten, mit denen die italienischen *Luoghi* zu kämpfen haben, solange man versucht, sie in den Dienst einer italienischen Nation zu stellen, dadurch lösen, daß man sie als Identifikationsangebot für andere Gruppen als die italienische Nation sieht und sie so zu zukunftsweisenden Keimzellen einer europäischen oder gar globalen Identität avancieren läßt“ (Wetzel 2003:166).

Gleichzeitig verweist Wetzel darauf, dass andere italienische Erinnerungsorte eher von regionaler Bedeutung sind, was wiederum dem zweifachen Aspekt postnationaler Identitätsbildung entgegenkommt: Diese konstituiert sich einerseits durch über die jeweils eigene Nation hinausgreifende Bezugspunkte, andererseits durch ein Wiedererstarken regionaler Referenzen, die in dem weiteren Rahmen Geborgenheit versprechen:

„Und ist nicht gerade diese Verbindung von regional und supranational die Voraussetzung dafür, dass diese Orte als Gedächtnisorte für zukünftige Formen der Identität in Europa dienen können? Gerade der ‚Mangel‘ an eindeutig nationalen Gedächtnisorten verschafft Italien einen unschätzbaren Vorsprung gegenüber fast allen Staaten Europas, dadurch daß es wahrhaft europäische, ja weltumspannend wirkende Orte des Gedächtnisses aufzuweisen hat, die gleichzeitig auch einer starken regionalen Verankerung seiner eigenen Bürger dienen“ (Wetzel 2003:178).

Hier liegt im Vergleich zu anderen Schulsprachen ein gewisser Mehrwert des Faches Italienisch im Hinblick auf eine europäische Identitätsbildung begründet; dennoch gibt es auch französische und spanische Erinnerungsorte, die zweifelsohne als zu einer europäischen Identitätsbildung beitragend gelten dürfen.

3 Fachdidaktische Implikationen

3.1 Vom nationalen zum europäischen Erinnerungsort

„Europabildung“ wurde von der Kultusministerkonferenz in einer entsprechenden Empfehlung aus dem Jahr 2008 wieder – die ursprüngliche Fassung des Dokuments stammt aus dem Jahr 1978 – zu einem übergeordneten Bildungs- und Erziehungsziel erhoben. So heißt es in KMK 2008 u.a.: „Die Schule hat die Aufgabe, die Annäherung der europäischen Völker und Staaten und die Neuordnung ihrer Beziehungen bewusst zu machen.“ (5); weiterhin liest man in der zitierten Empfehlung:

„Ziel der pädagogischen Arbeit an Schulen muss es sein, in den jungen Menschen das Bewusstsein einer europäischen Identität zu wecken und

zu fördern. Hierzu gehört auch die Vorbereitung der jungen Menschen darauf, ihre Aufgaben als Bürgerinnen und Bürger in der Europäischen Union aktiv wahrzunehmen“ (KMK 2008:7).

Bei der Herausbildung einer europäischen Identität können Erinnerungsorte in der Folge der einleitend angestellten Erwägungen eine bedeutende Rolle spielen. In der Auswahl der Untersuchungsgegenstände, aber auch in der Pluralität der methodischen Perspektiven, in denen man sich dem kulturellen Gedächtnis Frankreichs, Spaniens oder Italiens nähern kann – so hat z.B. Isnenghi neben Historikern u.a. auch Philologen, Musik- und Kommunikationswissenschaftler, Ethnologen und Soziologen in sein Projekt einbezogen –, steht der Diskurs um die Erinnerungsorte an einer Schnittstelle zwischen Geschichtswissenschaft, traditioneller Landeskunde und europäischer Ethnologie – Disziplinen, die auch in Zukunft ein privilegiertes Bezugsfeld eines kulturwissenschaftlich ausgerichteten Fremdsprachenunterrichts bilden werden. In Analogie zu diesem Befund kann im Hinblick auf die unterrichtliche Erschließung besagter Forschungen vorab festgehalten werden, dass sie sich an einer Schnittstelle zwischen den Inhalten des Schulfachs Geschichte einerseits und den traditionellen „landeskundlichen“ Anteilen des Fremdsprachenunterrichts andererseits bewegt.⁴ Folglich zeichnen sich auch für Fremdsprachenforschung und Methodik aus der Berücksichtigung kulturwissenschaftlicher Erkenntnisse neue Perspektiven ab. Historische Elemente der Landeskunde können im Kontext ihrer kulturellen Bedingtheit und in ihrer pragmatischen Bedeutung für die Kommunikation vermittelt werden. Insofern resultiert aus einer Vertrautheit mit den Erinnerungsorten anderer europäischer Nationen eine erhöhte interkulturelle und idealerweise transkulturelle Kompetenz, die bekanntlich zu den Hauptzielen des Fremdsprachenunterrichts in Europa zählen. Im Wesentlichen ergibt sich aus einer Vertrautheit mit französischen, spanischen oder italienischen *lieux de mémoire*, *lugares de memoria* bzw. *luoghi della memoria* für die Schülerinnen und Schüler – vereinfacht gesprochen – demnach eine zweifache didaktische Perspektive:

⁴ Zur Entwicklung der „Landeskunde“ im Italienischunterricht vgl. den einführenden Aufsatz Becker 2004.

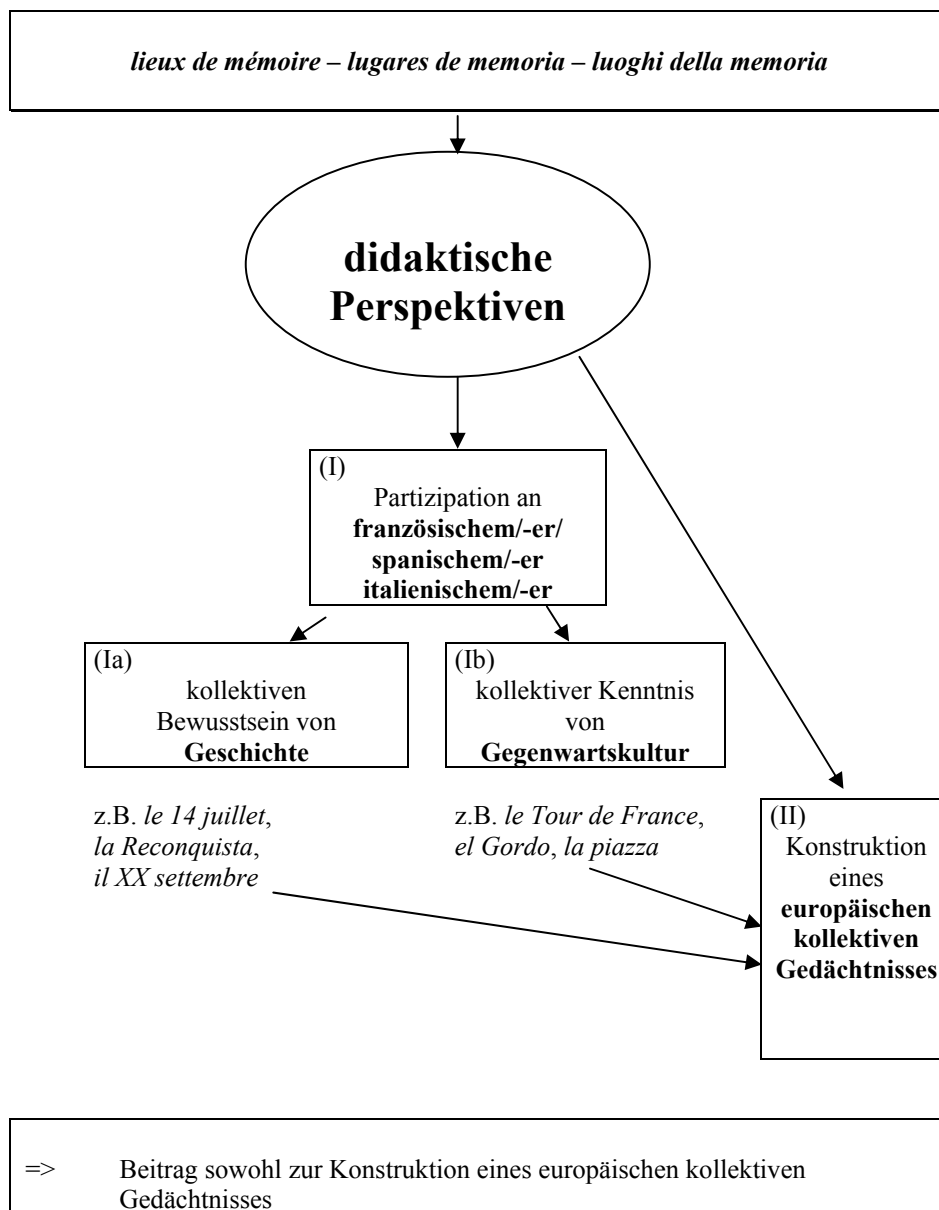


Abb. 5: Erinnerungsorte und ihr fremdsprachendidaktisches Potential

Mithin leisten Erinnerungsorte sowohl einen Beitrag zum interkulturellen Verstehen im Sinne Bredellas als auch zur transkulturellen kommunikativen Kompetenz qua sprachliche und kulturelle Grenzen überwindender Verständigung, wie ich sie in Fortschreibung des Modells von Michael Byram zur interkulturellen kommunikativen Kompetenz als ideales, übergeordnetes Ziel eines jeden Fremdsprachenunterrichts postuliert habe (vgl. Reimann 2011 ff., s.u. Punkt 4).

In diesem Zusammenhang habe ich ein integrierendes, gestuftes Modell vorgeschlagen, in dem das Kontinuum von Landeskunde, Inter- und Transkulturalität gleichzeitig die Chronologie der diesbezüglichen Forschung wie auch, in Grundzügen, die des individuellen Lernprozesses widerspiegelt: Landeskunde, inter- und transkulturelle Kompetenz widersprechen sich nicht, sondern ergänzen sich insofern, als landeskundliches Wissen Grundlage für den Aufbau interkultureller Kompetenz sein kann, diese wiederum, d.h. die (Er-) Kenntnis des Selbst und des Anderen, unabdingbare Voraussetzung zum späteren Erreichen einer tatsächlichen transkulturellen Kompetenz.

Es handelt sich, wie im Folgenden graphisch angedeutet, um einander überlagernde Sphären oder Schwerpunktsetzungen, nicht um klar trennbare Abfolgen, wie sie etwa Wolfgang Pütz für Landeskunde und interkulturelles Lernen postuliert hat, was z.B. Leupold 2007:128 zurecht kritisiert: inter- und sogar transkulturelles Lernen kann gleichzeitig zum oder sogar vor dem landeskundlichen Lernen einsetzen usw.; dennoch ist eine spürbare Erweiterung inter- bzw. transkultureller Kompetenz nur auf der Grundlage vertiefter landeskundlicher Kenntnisse bzw. interkultureller Kompetenz möglich, d.h., der Lernprozess wird in seinen Schwerpunkten durchaus der genannten Reihenfolge Landeskunde – interkulturelles Lernen – transkulturelles Lernen entsprechen.

Dabei gehe ich von zwei Dimensionen transkultureller Kompetenz aus: zum einen, im eher etymologischen Sinn, als einer Kompetenz, welche, in Vervollkommnung interkultureller Lernprozesse, über die im Fremdverstehen begründete Toleranz der interkulturellen Kompetenz hinaus idealtypisch zu einer Überwindung kommunikativer Grenzen oder Barrieren zwischen zwei oder mehreren konkreten Sprach- und Kulturräumen führt (also z.B. im Gespräch zwischen einem deutschen und einem spanischen Kommunikationspartner), wobei diese durchaus als different gedacht werden (vgl. z.B. Flehsig 2000:2). Zum anderen ergibt sich die Notwendigkeit transkultureller Kompetenz aus der nicht mehr zu verleugnenden permanenten Verflechtung verschiedenster Kulturen in einer globalisierten Welt, welche zur Integration idealerweise weltweiter – mehr als nur homogen gedachter, einzelne Sprach- und Kulturräume betreffender – kommunikativer Bedürfnisse, Handlungen und Kompetenzen führt. Ein solches Modell lässt sich vereinfacht wie folgt veranschaulichen:

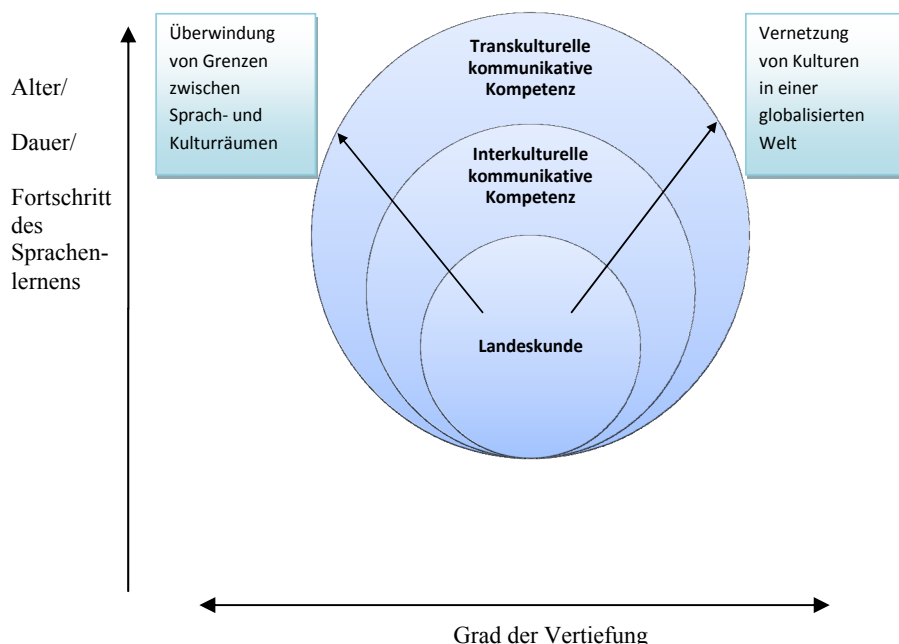


Abb. 6: Integrierendes Modell von Landeskunde, inter- und transkulturellem Lernen im Fremdsprachenunterricht

Die grundlegende Rolle des sprachlichen Lernfortschritts wird dabei durch die vertikale Achse am Rand der Graphik verdeutlicht: die vertikale Dimension repräsentiert die Dauer und – im Regelfall damit verbunden – den Fortschritt des Sprachenlernens. In den meisten Fällen darf davon ausgegangen werden, dass die Entwicklung dieser beiden Parameter bei Schülerinnen und Schülern mit dem Fortschritt des Alters korreliert. Die horizontale Achse bzw. die horizontale Dimension der drei Kreise deutet dagegen den Grad der Vertiefung an, der in den einzelnen Teilbereichen erreicht werden kann. Somit wird deutlich, dass auch interkulturelles und transkulturelles Lernen auf einem wenig entwickelten sprachlichen Kenntnisstand möglich ist, eine reflektierte Vertiefung in der Fremdsprache realistischer Weise aber erst bei fortgeschrittenen Sprachkenntnissen (vgl. den Unterschied zwischen interkultureller und interkultureller kommunikativer Kompetenz, s.o. und s.u., Punkt 4). Da aber die kognitiven Fähigkeiten mit fortgeschrittenem Alter, gerade im Fall der sogenannten spät beginnenden Fremdsprache – eine Position in schulischen Sprachlernbiographien, die immer wieder gerade dem Spanischen und Italienischen zukommt –, auch zu einem Zeitpunkt, zu dem die Sprachkenntnisse wenig entwickelt sind, durchaus inter- und transkulturelle Reflexionen erlauben, impliziert die Forderung nach transkulturellem Lernen auf der Ebene der Sprache auch Offenheit für ungezwungene Sprachmischung, wie sie echt mehrsprachige Individuen an den Tag legen, insbesondere auch in Bezug auf die Interaktion im fremdsprachlichen Klassenzimmer (vgl. z.B. Weinrich 1983, Butzkamm u.a. 1973, 2009). In jüngerer Zeit bevorzugte Formen der freieren Sprachmittlung (z.B. informelles Dolmetschen)

sind insofern transkulturelle kommunikative Aufgaben *par excellence* (vgl. z.B. Leitzke-Ungerer 2008).

Aus Abb. 6 wird auch deutlich, dass Landeskunde, inter- und transkulturelles Lernen einander ergänzende, nicht unabhängig voneinander zu denkende Lern- und Lehrbereiche des Fremdsprachenunterrichts sind, die zur Verwirklichung von dessen welt- und friedenspolitischen Bildungszielen gleichermaßen unabdinglich sind. Die Erweiterung des Begriffspaares „Landeskunde und interkulturelles Lernen“ um den Begriff des „transkulturellen Lernens“ im oben eruierten Sinn trägt zu mehr terminologischer und konzeptioneller Trennschärfe bei. Die aus transkulturellem Lernen resultierende transkulturelle Kompetenz bzw., unter Bezugnahme auf dann implizierte Fremdsprachenkenntnisse (s.u., Punkt 4.), transkulturelle kommunikative Kompetenz könnte mit Gewinn in künftige Fassungen von Bildungsstandards einbezogen werden. Folgende begrifflichen Klärungen tragen mithin zum Verständnis meines Konzepts der transkulturellen kommunikativen Kompetenz bei:

1. ‚Transkulturell‘ wird in meinem Konzept nicht nur auf anthropologische Konstanten und auf Dokumente, die Transkulturalität verhandeln oder autorseitig implizieren (vgl. *„écriture transculturelle“*), sondern gerade auch auf die Überwindung sprachlicher und kultureller Grenzen (vgl. Flehsig 2000) in der Folge von landeskundlichen Kenntnissen und Fremdverstehen bezogen.
2. ‚Transkulturell‘ betrifft in meinem Modell nicht nur die Inhaltsebene des Fremdsprachenunterrichts, sondern bezeichnet auch die Lernvoraussetzungen und die Identitätsbildung eines jeden Fremdsprachenlernenden (und nicht nur die „Lebensweise von Personen mit Migrationshintergrund“ wie in einer ersten Phase des fremdsprachendidaktischen Transkulturalitätsdiskurses bei Fäcke 2006 bzw. Schumann 2008, s.o.).
3. ‚Kompetenz‘ wird hier im Sinne der Definition Weinerts aus dem Jahr 2001 verwendet:
„[...] die] bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001:27f.).
4. Den Begriff „transkulturelle kommunikative Kompetenz“ habe ich in Analogie zum Konzept der „interkulturellen kommunikativen Kompetenz“ (Byram 1997:70ff.) gebildet. Während inter- und transkulturelle Kompetenz in Grundzügen durch entsprechendes Training auch ohne Sprachkenntnisse erzielt werden kann (z.B. interkulturelles Training für Verhandlungen mit Chinesen für Manager ohne Chinesischkenntnisse), ist inter- bzw. in der Folge transkulturelle kommunikative Kompetenz immer an einen adäquaten Gebrauch einer Fremdsprache gebunden.

„Transkulturelle kommunikative Kompetenz“ bezeichnet also eine transkulturelle Kompetenz bzw. Kompetenz zur internationalen Verständigung, welche auf Fremdsprachenkenntnissen basiert.

5. Der besondere Beitrag der Didaktik der romanischen Sprachen und Kulturen sowie des Unterrichts der romanischen Schulsprachen zur Entwicklung eines fremdsprachendidaktischen Transkulturalitätskonzepts kann meines Erachtens wie folgt umrissen werden: Während die Didaktik der englischen Sprache und Literatur die *lingua-franca*-Funktion des Englischen und in der Folge transkulturelle anthropologische Konstanten besonders betont, können die Didaktik und der Unterricht der romanischen Sprachen den Mehrwert der romanischen Sprachenvielfalt und die Entwicklung mehrsprachiger Sprachlernbiographien bei der Herausbildung transkultureller Identitäten hervorheben und nutzen bzw. befördern; die Überwindung von Grenzen zwischen Sprach- und Kulturräumen wird hier exemplarisch erlebbar, mehrere Modelle der sprachlich-kulturellen Identitäts-Bildung werden angeboten.

Transkulturelle kommunikative Kompetenz kann ihrerseits wiederum als eine tragende Säule der Europabildung angesehen werden.

3.2 Europäische Erinnerungsorte im Fremdsprachenunterricht als konstruktivistisches Supplement des Geschichtsunterrichts

Folglich kann die (vernetzte) Summe der gespeicherten Gedächtnisorte verschiedener Nationen im Gehirn der einzelnen Lernenden zur mentalen Repräsentation einer europäischen Identität werden, die ihrerseits als eines der übergeordneten Ziele aller europäischen Bildungssysteme in der heutigen Zeit gelten darf. In dieser Hinsicht könnten auch Gedenkstätten wie Valle de los Caídos, Redipuglia oder Monte Sole (Marzabotto) Teil der europäischen Identität werden. Mehreren Nationen – ggf. traditionell in unterschiedlicher Perspektivierung – gemeinsame Erinnerungsorte werden zu „europäischen Erinnerungsorten“ im engeren Sinne (z.B. Versailles; Rom nicht nur als Kapitale der Antike, sondern auch als Ort der Kaiserkrönung Karls des Großen und des Abschlusses der Römischen Verträge von 1957 etc.).⁵ In der Summe könnte man von einem „europäischen Erinnerungsraum“ sprechen.

⁵ Eine exemplarische Umsetzung findet im 2006 gleichzeitig in Frankreich und Deutschland erschienenen und in beiden Ländern zugelassenen deutsch-französischen Geschichtsbuch statt: Bernlochner et al. (2006:302f.) (Reims, Versailles), implizit dort freilich *passim*.

Europäischer Erinnerungsraum
im Rahmen eines mehrsprachigen Curriculums

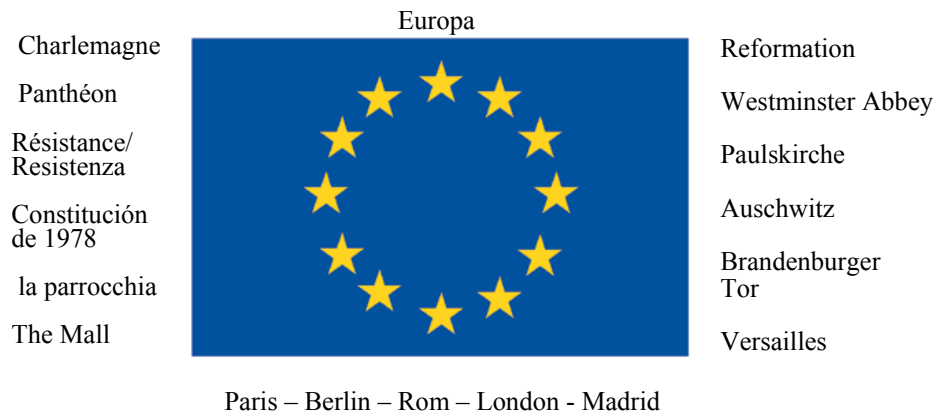


Abb. 7: Vereinfachtes und exemplarisches Modell mentaler Repräsentation europäischer Identität durch Kenntnis von Erinnerungsorten bei deutschen Schülerinnen und Schülern mit den Fremdsprachen Englisch, Französisch, Spanisch und Italienisch

Die Beschäftigung mit Erinnerungsorten im Fremdsprachenunterricht kann und soll den systematischen, nach wie vor überwiegend chronologisch und ereignisgeschichtlich ausgerichteten Geschichtsunterricht nicht ersetzen, sie kann aber im Sinne konstruktivistischer Lerntheorien eine exemplarische Vertiefung und Veranschaulichung ausgewählter Momente europäischer Geschichte und Identität bieten.

3.3 Lernpsychologische Aspekte

Die Beschäftigung mit Erinnerungsorten kann unter verschiedenen Gesichtspunkten als lernpsychologisch besonders geeignet erachtet werden, um den eingangs festgestellten mangelnden Geschichtskenntnissen unserer Schüler zu begegnen. Zum einen impliziert sie nachhaltiges, da vernetztes und (z.B. durch Visualisierungen) mehrkanaliges Lernen von geschichtlichen und „landeskundlichen“ Inhalten: Dem Konzept der Erinnerungsorte ist seit seiner Begründung der Rekurs auf die sog. *loci*-Technik eingeschrieben. Bekanntlich bedienten sich bereits die antiken Redner zum Memorieren ihrer Vorträge der bildlich und räumlich vernetzten Speicherung der Inhalte im Gehirn, indem sie diese gedanklich in verschiedenen Räumen eines Hauses „ablegten“, mit bestimmten Stellen dieses virtuellen Raumes verbanden und so beim Vortrag der Rede nur in Gedanken die einzelnen Stellen „abschreiten“ mussten. Dieses mnemotechnische Prinzip, das im Projekt der Erinnerungsorte auf eine Gesellschaft in ihrer Gesamtheit übertragen wird, lässt sich natürlich auch für das einzelne Individuum nutzbar machen: Wenn man Daten und Ereignisse der Geschichte konsequent

mit Bildern und geographischer Situierung verknüpft, diese zumindest exemplarisch auf Studienfahrten und Schüleraustausch etwa gar mit eigenen Augen wahrnehmen oder in handlungsorientierten Aufgaben im wahrsten Sinne des Wortes entdeckt, kann sich ausgehend von Erinnerungsorten ein anschauliches und exemplarisches Gerüst an historischem Wissen über Frankreich, Spanien, Italien und Europa entwickeln. Zum anderen weist Petri ferner darauf hin, dass im Vergleich zu Noras französischen Erinnerungsorten in Isnenghis *Luoghi della memoria* ein größeres Gewicht auf emotional besetzte *luoghi* (z.B. Volks- und Nationalhelden) gelegt wird (Petri 2000:91). Diesen emotionalen Konnotationen italienischer, aber eben auch französischer und spanischer Erinnerungsorte ist bei der Vermittlung Rechnung zu tragen; sie können für affektiv gestützte Lernprozesse nutzbar gemacht werden. Eine wesentliche Voraussetzung für die Umsetzung der skizzierten kulturwissenschaftlichen Erkenntnisse und ihrer fachdidaktischen Implikationen in der Unterrichtspraxis ist freilich zugleich eine zusätzliche Herausforderung für die Lehrerbildung: Diese muss kulturwissenschaftliche Inhalte verstärkt vermitteln und in Prüfungen einfordern.

3.4 Ein Curriculum romanischer Erinnerungsorte?

Man kann – in einem vorsichtigen Versuch – überblicken, dass sich die Identität von Franzosen, Spaniern und Italienern aus einer jeweils anderen Geschichte und einem heute eben aufgrund historischer Entwicklungen jeweils in verschiedenem Maße ausgeprägten Regionalismus speist. Dennoch ist allen Sprach- und Kulturgruppen die Identifikation über bestimmte Monumente, Orte, Ereignisse oder Personen gemeinsam. Stark vereinfachend können wesentliche die jeweilige Identität beeinflussende Momente wie folgt veranschaulicht werden:

Identitätsprägende Momente in der französischen, spanischen und italienischen Geschichte

distinktive Eigenheiten	Frankreich	Spanien	Italien
starker Regionalismus	-	+	+
späte territoriale Einheit/ später Nationalstaat	-	-	+
Diktatur bis 1970er Jahre	-	+	-
Unterdrückung von Regionalismen bis in die 1970er Jahre	-	+	-
Gemeinsame Identifikation über bestimmte Monumente, Orte, Personen	+	+	+

Abb. 8: Verschiedene Grundlagen nationaler Identität – gemeinsame Identifikation über Erinnerungsorte

In einer ersten exemplarischen Untersuchung zu Erinnerungsorten im Unterricht der romanischen Sprachen habe ich versucht, einen „Katalog“ didaktisch relevanter italienischer Erinnerungsorte zusammen zu stellen (vgl. Reimann 2008, 2009). Dabei wurde in einem ersten Schritt die Kategorisierung aus Petri (2000: 86) aufgegriffen, da die Zuordnung der einzelnen Stichwörter bei Isnenghi zu den verschiedenen Sektionen bzw. Bänden seines Werkes bisweilen willkürlich ist. Petri nimmt einen sehr verdienstvollen tabellarischen Vergleich der Gliederung der Werke Noras und Isnenghis vor (Petri 2000: 83f.), bevor er für die italienischen *luoghi* eine dem Vorwort Isnenghis zu den drei Bänden seines Werkes entnommene Typologie erstellt und diesen die in den einzelnen Bänden Isnenghis verstreut aufgenommenen Stichwörter zuordnet (86); ihnen kann man auch folgen, wenn man eine Auswahl der im Unterricht zu vermittelnden *luoghi della memoria* treffen will. Um für die weitere didaktische Reflexion im Sinne einer historisch fundierten europäischen Identitätsgewinnung ein System zu gewinnen, habe ich sodann folgende noch stärker reduzierte Gliederung vorgeschlagen:

1) EREIGNISSE UND PERSÖNLICHKEITEN

Mazzini/ Cavour/ Garibaldi/ Vittorio Emanuele II/ Matteotti/ Mussolini/ braccianti/ il Risorgimento/ le bonifiche/ la Resistenza/ la prigionia di guerra/ la Repubblica di Salò/ l'arrivo degli Alleati/la Liberazione/piazza Fontana/ Aldo Moro/ l'emigrazione (1955 – l'Anwerbevertrag)

2) ORTE UND RÄUME

il bel paese/ Castel del Monte/ Pontida/ Il Vittoriano/ Monte Grappa/ Redipuglia/ piazzale Loreto/ „L'America“/ la Germania u.v.a.

3) SYMBOLE, TEXTE, INSTITUTIONEN

Il Tricolore/ la lingua italiana/ i dialetti/ l'Accademia della Crusca/ le Tre Corone/ Cuore/ Pinocchio/ Gian Burrasca/ Pirandello/ l'opera/ il cinema

4) ORTE, EINRICHTUNGEN UND OBJEKTE DES ALLTAGSLEBENS

la parrocchia/l'oratorio/ il bar/ il caffè/ la pasta/ la pizza/ la 500/600/lo sport (il calcio/ il ciclismo (-> v. 1) Coppi/ Bartali)/
le autostrade (Autosole/ l'autogrill)/ la mamma

5) MANIFESTATIONEN VON 1 + 2

z.B.

Gedenktage/Daten (s.u.),

Straßennamen (via/piazza Garibaldi/ Cavour/ XXV aprile/ XX settembre),

Metonymien (il Quirinale/ Montecitorio/ Palazzo Chigi, etc.)

Vor diesem Hintergrund hat Feilner 2010 (97 und *passim*) den Versuch unternommen, auch aus den 130 französischen Erinnerungsorten Noras eine für die

Planung von Fremdsprachenunterricht relevante und praktikable Auswahl zu treffen, die hier wiedergegeben werden soll:

Für Spanien könnte man in Anlehnung an Feilner 2010 (88f. und *passim*), die mit diesem Versuch für Spanien sowohl kulturwissenschaftliche als auch fachdidaktische Grundlagenforschung betrieben hat, folgende Erinnerungsorte als für den Fremdsprachenunterricht relevant reflektieren:

1) LAS DOS ESPAÑAS

el Guernica*/ Montserrat / los Maquis / el Alcázar de Toledo / el Valle de los Caídos / ETA

2) LA TRANSICIÓN

la Constitución de 1978 / Juan Carlos I / El País / 23-F-1981 / la movida (madrileña) / Pedro Almodóvar / *Cuéntame cómo pasó* / *El abrazo* de Juan Genovés

3) EL OTRO

la Alhambra / la Armada Invencible / la Guerra de la Independencia: *Guerrilla*, el Monumento a los Mártires de la Religión y de la Pátria/ *El dos de Mayo**

5) SUBIDA Y CAÍDA

Carlos I / Felipe II / la Guerra de Sucesión Española: Vigo / Trafalgar / la Pepa / el año trágico 1898

5) GLORIA Y DESENGAÑO

la Universidad de Salamanca / Alfonso X el Sabio / Siglo de Oro: Garcilaso de la Vega, Luis de Góngora y Argote, Francisco de Quevedo, Lope de Vega, Pedro Calderón de la Barca, El Greco / la generación del 98: José Ortega y Gasset, Miguel de Unamuno / la Residencia de los Estudiantes: Luis Buñuel, Salvador Dalí, Federico García Lorca/ *Tiempo de silencio* de Luis Martín Santos

6) PASÁRSELO BIEN

Plaza: Plaza de España, Plaza Mayor, Puerta / Plaza del Sol, Plaza de Toros / bares / tapas / vino / el Día de los Santos Inocentes / el Gordo / las doce uvas / fútbol / el pícaro

6) SÍMBOLOS

el toro / la peseta / la marcha real / la bandera nacional / *Don Quijote**/ el año 1492 / aceite de oliva / jamón ibérico / Madrid / Museo Nacional Centro de Arte Contemporáneo Reina Sofía / el Prado / *Las Meninas** / la guitarra / ñ / el Corte Inglés / la nao Santa María / el 12 de octubre (Día de la Hispanidad / El Pilar)

6) MITOS

las columnas de Hércules / Numancia / los Amantes de Teruel / el Cid / la Celestina / Carmen / Don Juan Tenorio / Manolete

8) LA FE

la Mezquita de Córdoba / los Reyes Católicos / El Escorial / el Camino de Santiago de Compostela / la Romería del Rocío / María del Pilar / la Semana Santa / el Día de los Reyes Magos

9) PERSONAJES

Don Pelayo / Colón / Manuel de Falla / Isaac Manuel Francisco Albéniz / Andrés Segovia / Gustavo Adolfo Bécquer / María Zambrano / Francisco de Goya / Joan Miró / Antonio Gaudí / María de Montserrat Bibiana Concepción Caballé i Folch/ Miguel Indurain

10) APERTURA

Turrón / cacao / patatas / Barcelona / el Puente de Viscaya/ los Estatutos de Autonomía de las Comunidades Autónomas/ los años españoles (1982, 1992, 1998) / las pateras

11) ORIGENES

Altamira / la Dama de Elche / Cádiz / el Acueducto de Segovia / Toledo

12) DIVERSIDAD

Paisaje / lengua / gastronomía / baile / música / fiestas locales

13) ACONTECIMIENTOS UNIFICADORES ACTUALES

11-M 2004 / Campeonato de Europa de Fútbol 2008 / Copa Mundial de Fútbol 2010

* Die Autoren dieser Werke werden nicht mehr eigens genannt.

Die in der Überschrift dieses Abschnittes gestellte provokative Frage nach der Existenz und dem Sinn eines fest umrissenen Curriculums romanischer Erinnerungsorte muss natürlich verneinend beantwortet werden (aus kulturwissenschaftlicher Sicht grundsätzlich Anm. 1 und die Abschnitte zu Nora in Absatz 2). Wenn die Listen der hier genannten Beispiele indes dazu beitragen, die Auswahl für die Praxis zu erleichtern und zu weiterer Reflexion anzuregen, haben sie ihren Zweck erfüllt.

In der didaktischen Progression wird sich im Allgemeinen eine Entwicklung vom Alltäglichen-Konkreten zum Abstrakten und historisch Komplexen anbieten, d.h., man wird im Anfangsunterricht eher von den Kategorien 4) und 5) der

Übersichten zu Frankreich und Italien ausgehen. Hier bietet sich u.a. eine Thematisierung der Fixierung von Erinnerungsorten in der Pragmatik des täglichen Sprachgebrauchs an, etwa in Sätzen wie italienisch „*Ci vediamo al bar / in piazza*“, oder auch die Vertrautheit mit der urbanen Toponomastik (Namen von Straßen und Plätzen (vgl. Abschnitt 4.1). Eine intensive Auseinandersetzung mit Erinnerungsorten der jeweiligen Kultur findet gerade auch im populären Film statt, man denke nur an die Filme von Louis de Funès oder auch im Rahmen des Gesamtsprachencurriculums an die Johnny English-Filme in Bezug auf britische Erinnerungsorte. Sie werden auch in den Schülern zugänglichen Filmproduktionen thematisiert, so etwa in dem spanischen Animationsfilm *Donkey Xote* (2007). Verstärkt ab dem dritten Lernjahr sollten sich die Schülerinnen und Schüler auch der Bedeutung der Kategorien 1) mit 3) in den Tabellen zu Frankreich und Italien genannten Inhalte für das kollektive Gedächtnis bewusst werden.

4 Praxisbeispiele

Im Folgenden sollen einige Beispiele für die Praxis des Unterrichts im Französischen, Spanischen und Italienischen gegeben werden, die auf verschiedenen Niveaustufen durchgeführt werden können:

4.1 Inhaltlicher Fokus (1): Erinnerungsorte in der Urbanistik

Bereits im Anfangsunterricht (i.e. in den Jahrgangsstufen 8/9 der dritten Fremdsprache bzw. 10/11 der spät beginnenden Fremdsprache) kann folgende Aufgabe zu Spuren von Erinnerungsorten in der (Namens-) Struktur romanophoner Städte durchgeführt werden. Die Arbeitsanweisung kann, der Lernstufe entsprechend, ggf. in deutscher Sprache gegeben werden. Die Schülerinnen und Schüler erhalten ein Arbeitsblatt, auf dem Auszüge aus zwei französischen / spanischen / italienischen Stadtplänen enthalten sind. Die Aufgabe ist in zwei Schritte gegliedert. In einem ersten Schritt sollen drei Namen von Straßen und Plätzen, die beiden Städten existieren, gefunden werden. In einem zweiten Schritt sollen Informationen über die Personen, die Daten etc., nach denen die Straßen und Plätze benannt sind, gesucht werden. In einer dritten Teilaufgabe soll nach dem Ursprung der Namen zweier weiterer Straßen und/ oder Plätze recherchiert werden. Der zweite und/ oder dritte Teil kann ggf. als Hausaufgabe erteilt werden, oder als Recherche in Schulbibliothek/ -mediathek und Internet durchgeführt werden. Im Folgenden wird ein Beispiel für das Fach Spanisch gegeben.

Los nombres de las calles

- Sucht drei Namen von Straßen, Plätzen, die in allen beiden Städten existieren.
- Sucht Informationen über die Person, das Ereignis [, das Datum]⁶ etc., nach denen die Straßen, Plätze usw. benannt sind.
- Sucht in jeder Stadt zwei weitere Namen von Straßen oder Plätzen und sucht nach deren Ursprung.

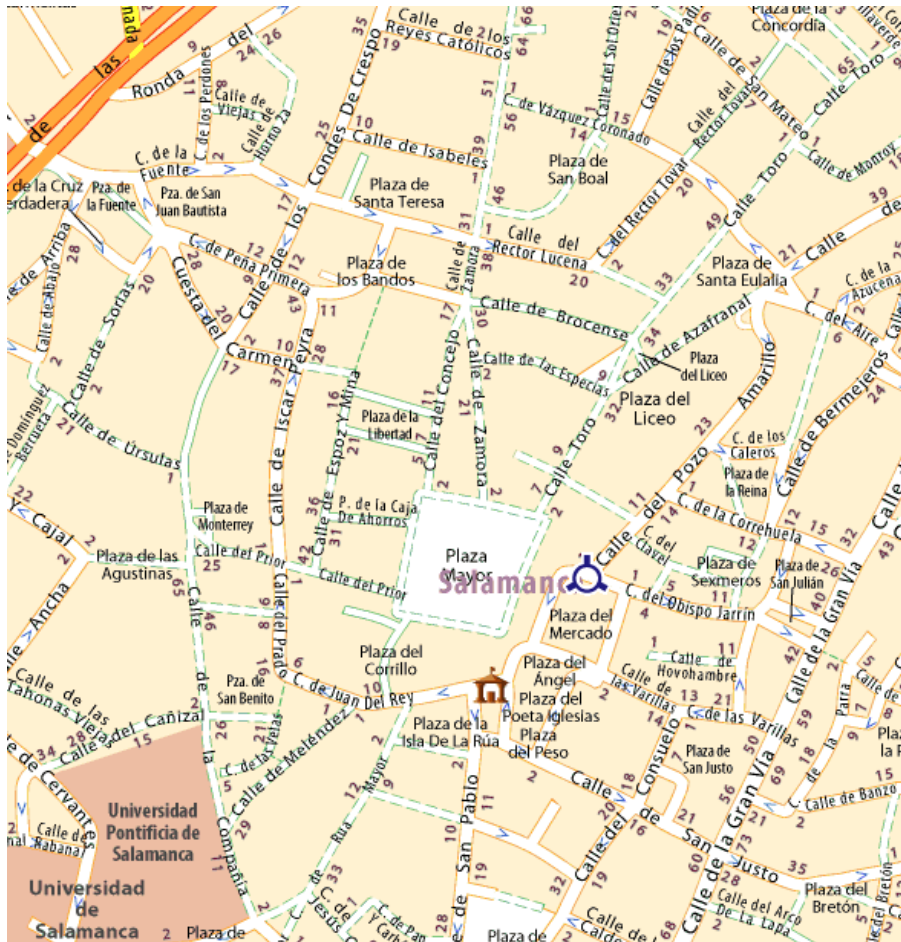


Abb. 9a: Auszug aus einem Stadtplan von Salamanca (Quelle: www.viamichelin.de, s.v.)

⁶ Kommt in diesen Beispielen nicht vor, ist aber bei anderen Stadtplänen möglich.

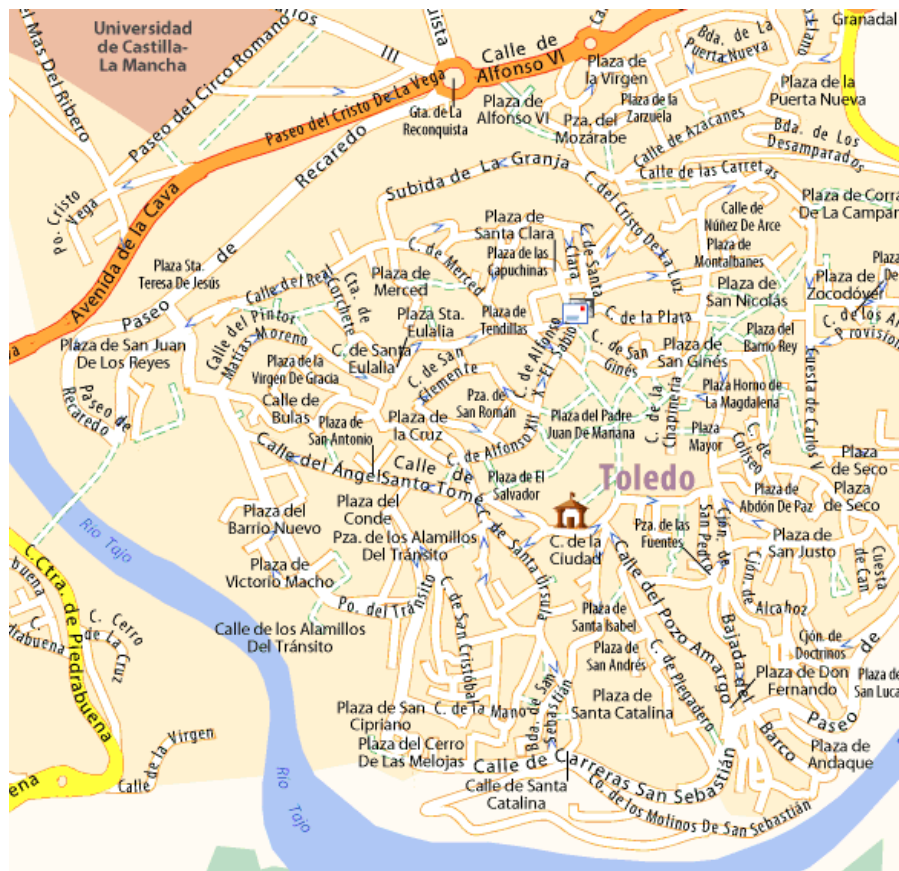


Abb. 9b: Auszug aus einem Stadtplan von Toledo (Quelle: www.viamichelin.de, s.v.)

4.2 Inhaltlicher Fokus (2): Erinnerungsorte in der Werbung (Bildvergleich)

Feilner 2010 regt in ihrer von mir angeregten und betreuten Studienabschlussarbeit einen für das Spanische auf der Oberstufe Bildvergleich zwischen dem Gemälde *Las Meninas* von Diego Velázquez und einem Werbeplakat der Kaufhauskette *El Corte Inglés* an (Feilner 2010:70f.).⁷ Sowohl das bekannte Gemälde als auch das große Unternehmen, das in Spanien symbolisch für den Wandel des Landes zu einer Konsumgesellschaft nach der Diktatur steht, dürfen als Erinnerungsorte Spaniens gelten. Feilner 2010:70 verweist auf die Vielschichtigkeit

⁷ Zwischenzeitlich hat die Werbekampagne auch in spanischen Blogs große Resonanz gefunden, z.B. <http://estanochesenosocurriraalgo.blogspot.es/> vom 09.01.2011 (11.02.2013) oder <http://www.marketingsim.com/entrelainspiracionyelmetodo/?p=136> vom 20.01.2012 (11.02.2013).

des Werbeplakats: An die Stelle des Malers, der die Szene auf Leinwand bringt, tritt nunmehr ein Fotograf, der diese mit der Kamera festhält. Der Slogan „*Bienvenido donde la Moda es Arte*“ gewinnt an intertextueller bzw. intermediärer Brisanz, wenn man sich in Erinnerung ruft, dass das Gemälde nicht nur den Akt des Malens als solchen inszenierte, sondern entsprechend einer viel rezipierten Lesart (z.B. Jonathan Brown) auch die Aufwertung des Handwerks zur Kunst thematisierte. Während sich diese Anspielung ggf. nur kunstgeschichtlich gut vorgebildeten Lerngruppen erschließt bzw. entsprechende Informationen zur Verfügung gestellt werden müssen, um die Schülerinnen und Schüler zum Erkennen derselben zu befähigen, ist die weitere Aussage des Werbeplakats, dass sich der Kunde in dem Kaufhaus als König bzw. Prinz oder Prinzessin fühlen darf (vgl. Infanta Margarita bei Velázquez) auch vordergründig erschließbar.



Abb. 10a und b: Velázquez: *Las Meninas* und El Corte Inglés: „*Bienvenido donde la moda es arte*“

4.3 Medialer Fokus: Erinnerungsorte im Lehrwerk

In manchen Lehrwerken wird bereits früh auf Erinnerungsorte eingegangen (vgl. Reimann 2008f.). Zwar erfolgt diese Einbeziehung bisher noch unsystematisch, einzelne Übungen dürfen aber bereits als vorbildlich gelten. Hier liegt es an der Lehrkraft, durch weiterführendes Nachfragen und ergänzende Hinweise das in den Lehrbuchmaterialien vorhandene Potential auszuschöpfen. Ein Beispiel sei hier aus dem Italienischlehrwerk *Appunto* (konzipiert für die dritte Fremdsprache ab Jahrgangsstufe 8 bzw. 9) betrachtet. Hier sollen die Ordnungszahlen ausgehend von dem Jahrhundert, in dem die jeweilige Person lebt(e), gebildet werden:

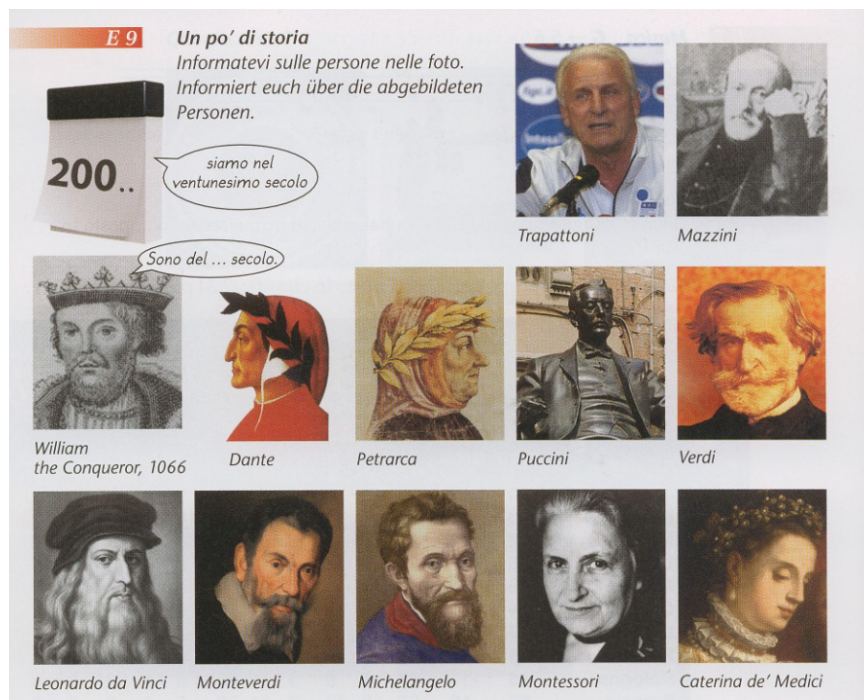


Abb. 10b: *Appunto 1*, 93: Ordnungszahlen und berühmte Persönlichkeiten Italiens in L. 5

Die Schülerinnen und Schüler werden hier von Dante bis Trapattoni mit bekannten Italienerinnen und Italienern, insbesondere der Kulturgeschichte, vertraut gemacht. Zugleich wird im Sinne eines transkulturellen Fremdsprachenunterrichts auch der zumeist aus dem Englisch- (und ggf. Französisch-) Unterricht bekannte William the Conqueror einbezogen.

4.4 Methodischer Fokus (1): Erinnerungsorte im Stationenlernen

In einer im Rahmen der Handlungsforschung zu verortenden Zulassungsarbeit hat Sarah Ludwig für eine 9. Klasse der Schulart Realschule (3. Lernjahr) ein Stationenlernen zu Erinnerungsorten Frankreichs konzipiert, durchgeführt und evaluiert (Ludwig 2009). Das Projekt soll hier skizziert und als ein unterrichtspraktisches Beispiel kurz vorgestellt werden: Die verschiedenen Stationen sollten einerseits Gedächtnisorte zum Thema haben, die einer Schülerin/einem Schüler auf Anhieb einfallen, wenn sie/er an Frankreich denkt, andererseits sollten Gedächtnisorte behandelt werden, die nicht auf den ersten Blick als typisch für Frankreich erscheinen. Gleichzeitig sollte ein breites Spektrum an Wissensbereichen abgedeckt und auf die Interessen der Schüler eingegangen werden. So entstanden folgenden Stationen: *le Tour de France* für Sport, *la gastronomie* für die französische Lebensart oder auch das *savoir vivre*, der Eiffelturm für Architektur und touristische Sehenswürdigkeiten, *la chanson* für die Musik, *la Révolution française* für die Geschichte, *la grève* für das Soziale und Politische

und *le front de mer* für die geographischen Besonderheiten Frankreichs (vgl. Ludwig 2009:46).

Im Folgenden soll kurz die Station zu *la grève* vorgestellt werden: nach Ludwig 2009 sollte diese Station als Teil des Gedächtnisortes *les vies ouvrières* den Schülerinnen und Schülern einen Einblick in das Leben eines Streikenden geben und Gründe für einen Streik aufzeigen. Dies sollte u.a. dadurch geschehen, dass sie sich selbst in einen Streikenden hineinversetzten. Die Station *la grève* bot sich daher für das Format des Rollenspiels an. Hier sollte die Fertigkeit Sprechen im Allgemeinen sowie das klare Formulieren von Argumenten und der eigenen Meinung im Besonderen geübt werden. Die Schülerinnen und Schüler erhielten ein Arbeitsblatt, auf welchem sie einen kurzen Einleitungstext über den Streik im Allgemeinen lesen und weiterhin verschiedene Gründe für einen Streik finden konnten. Diese sollten Anregungen für das Rollenspiel geben und Vokabular bereitstellen, welches im Zusammenhang mit dem Thema Streik und für die Argumentation nützlich sein konnte. In den Gruppen teilten sich die Lernenden in Arbeitnehmer und Arbeitgeber auf, die dann versuchten, die jeweils andere Partei von ihren Forderungen zu überzeugen (vgl. Ludwig 2009:57f.).

La grève

Déjà au milieu du 19^{ème} siècle les ouvriers des usines et des entreprises, mais aussi les paysans ont manifesté et ont arrêté leur travail quand les conditions de travail n'étaient pas bonnes. Aujourd'hui, il existe beaucoup plus de syndicats qu'à l'époque et presque chaque jour quelqu'un est en grève. En France, beaucoup de personnes font cette sorte de protestation pour obtenir de meilleures conditions de travail. Vous aussi vous allez peut-être faire la grève un jour si vous voulez changer votre situation de travail.



Voici quelques motifs pourquoi on fait la grève:

*le salaire (l'argent que votre chef vous donne chaque mois pour votre travail)
le temps de travail*

le congé (les vacances que vous avez pendant une année de travail)
les conditions de travail en général
l'âge de retraite (quand vous arrêtez de travailler)
la suppression d'emplois (s'il n'y plus assez de travail pour tout le monde, les gens perdent leur emploi)

Vous travaillez: en groupe.

Tâche: Choisissez un travail, peut-être un que vous aimeriez faire après l'école. Imaginez des choses qui ne vous plaisent pas et que vous voulez changer. Choisissez un ou deux d'entre vous qui font le chef. Les autres font les ouvriers. Faites un jeu de rôle pendant lequel vous pouvez essayer de convaincre votre chef/vos ouvriers de votre opinion. Qui a les arguments les plus importants?

Abb. 11: Arbeitsblatt zu einer Station „la grève“ (nach Ludwig 2009:85).

4.5 Methodischer Fokus (2): Erinnerungsorte im Projekt

Gerade in der Oberstufe bietet es sich an, Referate zu einem oder mehreren einander thematisch nahe stehenden Erinnerungsort(en) Frankreichs, Spaniens, Hispanoamerikas oder Italiens zu vergeben. Ggf. kann auch eine multimediale Präsentation zum Thema „Reise in die Geschichte Frankreichs/Spaniens/Hispanoamerikas/Italiens“ (aufgeteilt nach Epochen) an Kleingruppen vergeben werden, in welcher der Verbindung von Geschichte und (Erinnerungs-) Orten besondere Bedeutung zugemessen werden soll.

Erinnerungsorte eignen sich ferner in besonderem Maße als Thema eines Studien- oder Projekttages oder aber in der Oberstufe z.B. in Bayern als (ggf. fächerübergreifendes) W- (wissenschaftspropädeutisches) oder P- (Projekt-)Seminar. Dass dies bereits in der (frühen) Mittelstufe möglich ist, zeigte ein Unterrichtsversuch in einer achten Jahrgangsstufe (G9): hier wurden für den als EU-Projekttag zu gestaltenden⁸ Deutsch-Französischen Tag nach der Durchführung einer mehrsprachigen Einheit über die Römischen Verträge (vgl. Reimann 2007) von den Schülerinnen und Schülern u.a. Kurzpräsentationen zu den Themen „L'histoire de l'Union Européenne“, „Les institutions de l'Union Européenne“ und „L'Europe, c'est nous“, erarbeitet, wobei, wo möglich, Erinnerungsorte einbezogen werden sollten. Im Rahmen der letztgenannten Präsentation wurden daher u.a. die Motive der französischen Euro-Münzen berücksichtigt:

Eine weitere Gruppe widmete sich in ihrer Präsentation explizit deutsch-französischen und im weiteren Sinne europäischen Erinnerungsorten. Unter dem Titel „Étapes et lieux de l'histoire franco-allemande“ beschäftigten sie sich u.a. mit folgenden *lieux de mémoire*:

⁸ Vgl. Z.B. <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/pm2007/europa-verstehen-chancen-erkennen-und-wahrnehmen.html> (06.02.2013)

- *Charlemagne – Rome (Kaiserkrönung 800)*
- *Révolution – Paris (déclaration des droits de l’homme)*
- *Napoléon – agrandissement de la Bavière*
 (-> conscience nationale allemande)
- *Première guerre mondiale – Verdun*
- *Seconde guerre mondiale – collaboration et Résistance – Vichy*
- *le Débarquement (des Alliés) / la Libération – Normandie*
- *1949 le Conseil de l’Europe – Strasbourg*
- *1950 la Déclaration Schuman*
- *1963 le Traité de l’Élysée*
- *2006 le Manuel d’histoire franco-allemand*

Perspektiven für Kulturwissenschaft, Fremdsprachenforschung und Schulpraxis

Aus kulturwissenschaftlicher Sicht stellt eine Erforschung der spanischen sowie der italienischen Erinnerungsorte aus der Zeit vor der Einigung noch ein Desiderat dar. Die Fremdsprachenforschung sollte weiterhin untersuchen, mit welchen Erinnerungsorten Schülerinnen und Schüler im Französisch-, Spanisch- bzw. Italienischunterricht unbedingt Vertrautheit gewinnen sollen, um die als übergeordnetes Lernziel des Fremdsprachenunterrichts anzusehende transkulturelle kommunikative Kompetenz zu erzielen. Die Unterrichtspraxis sollte sich ihrerseits aufgrund der oben aufgezeigten Erkenntnis, dass ein Wissen über Erinnerungsorte anderer europäischer Regionen zu einer erhöhten inter- und transkulturellen Kompetenz führt und die europäische Identität stärken kann, vermehrt um eine Einbeziehung von Erinnerungsorten in den Fremdsprachenunterricht – z.B. ausgehend von den diesen Beitrag abrundenden Beispielen – bemühen.

Literatur

- Ancelot, Sylvie (1997). *Señas de Hispanidad. Retrouver l'Espagne : clichés, mythes, repères ...*. Paris: Ellipses.
- Assmann, Jan (1988). Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: Assmann, Jan/Hölscher, Tonio (Hg.). *Kultur und Gedächtnis*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 9–19.
- Assmann, Jan (1999). *Das kulturelle Gedächtnis*. München: C. H. Beck.
- Assmann, Jan/Hölscher, Tonio (Hg.) (1988). *Kultur und Gedächtnis*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bausch, Karl-Richard (Hg.) (1999). *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: G. Narr Verlag.
- Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (2003). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Stuttgart, Germany: UTB für Wissenschaft Uni-Taschenbucher GmbH.
- Becker, Norbert (2004). Landeskunde im Italienischunterricht gestern und heute. In: Becker, Norbert (Hg.). *Wandlungen des Italienischunterrichts. Vorschläge für die Praxis*. Bamberg: Buchner, 86–95.
- Becker, Norbert (Hg.) (2004). *Wandlungen des Italienischunterrichts. Vorschläge für die Praxis*. Bamberg: Buchner.
- Becker, Norbert (Hg.) (2008). *Vorschläge für die Praxis des Italienischunterrichts. Akten der Sektion Didaktik des Deutschen Italianistentages "Orientierungen im Raum" in Bochum, März 2006*. [Frankfurt, M.], [München]: Verl. für Dt.-Ital. Studien; Oldenbourg.
- Butzkamm, Wolfgang (1973). *Aufgeklärte Einsprachigkeit. Zur Entdogmatisierung der Methode*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Butzkamm, Wolfgang/Caldwell, John A. W. (2009). *The bilingual reform. A paradigm shift in foreign language teaching*. Tübingen: Narr.
- Byram, Michael (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch 52 (2007). In: Themenheft *Memorias*: Erhard Friedrich Verlag GmbH.
- Erl, Astrid (2008). Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. In: Nünning, Ansgar (Hg.). *Einführung in die Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen, Ansätze, Perspektiven*. Stuttgart, Weimar: Metzler, 156–185.
- Erl, Astrid (2011). *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- Fäcke, Christiane (2006). *Transkulturalität und fremdsprachliche Literatur. Eine empirische Studie zu mentalen Prozessen von primär mono- oder bikulturell sozialisierten Jugendlichen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Fausser, Markus (2004). *Einführung in die Kulturwissenschaft*. Darmstadt: Wiss. Buchges.

- Feilner, Anka (2010). *Französische und spanische Erinnerungsorte. Konzeption und Gegenstand im Fremdsprachenunterricht. Zulassungsarbeit.* Universität Würzburg.
- Flehsig, Karl-Heinz. *Transkulturelles Lernen, Internes Arbeitspapier 2/2000.*
- Franceschini, Rita (Hg.) (2006). *Retorica. Ordnungen und Brüche : Beiträge des Tübinger Italianistentags.* Tübingen: Gunter Narr.
- François, Étienne/Schulze, Hagen (op. 2001). *Deutsche Erinnerungsorte.* München: C.H. Beck.
- Franke, Manuela/Schöpp, Frank (Hg.) (2013). *Auf dem Weg zu kompetenten Schülerinnen und Schülern. im Druck.* Stuttgart: ibidem.
- Frings, Michael (Hg.) (2008). *Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz. Theorie und Praxis in Lehr- und Lernkontexten ; Akten zur gleichnamigen Sektion des XXX. Deutschen Romanistentages an der Universität Wien (22. bis 27. September 2007).* Stuttgart: Ibidem-Verl.
- Frings, Michael/Schöpp, Frank/Heiderich, Jens F. (Hg.) (2011). *Varietäten im Französischunterricht: Französische Fachdidaktiktagung <1, 2010, Mainz>.* Stuttgart: Ibidem-Verl.
- Grimm, Reinhold R. (Hg.) (2003). *Italianità. Ein literarisches, sprachliches und kulturelles Identitätsmuster ; [mit den Beiträgen vom Eichstätter Italianistentag 1999].* Tübingen: Narr.
- Haupt, Heinz-Gerhard (1993). *Luoghi quotidiani nella storia d'Europa.* Roma: Laterza.
- Isnenghi, Mario (1996). *I luoghi della memoria I: Simboli e miti dell'Italia unita.* Roma/Bari: Laterza.
- Isnenghi, Mario (1997). *I luoghi della memoria II: Strutture ed eventi dell'Italia unita.* Roma/Bari: Laterza.
- Isnenghi, Mario (1997). *I luoghi della memoria III: Personaggi e date dell'Italia unita.* Roma/Bari: Laterza.
- Isnenghi, Mario (2004). *L'Italia in piazza. I luoghi della vita pubblica dal 1848 ai giorni nostri.* Bologna: Il mulino.
- Jäger, Andreas/Mörl, Karma (2006). *Appunto 1. Unterrichtswerk für Italienisch.* Bamberg: Buchner.
- KMK. Europabildung in der Schule. Empfehlung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Bundesrepublik Deutschland (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.06.1978 i.d.F. vom 05.05.2008). http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1978/1978_06_08_Europabildung.pdf (29.01.2013).
- Le Quintec, Guillaume/Bernlochner, Ludwig (2006-2007). *Histoire / Geschichte. Europa und die Welt seit 1945.* Stuttgart: Klett.
- Leitzke-Ungerer, Eva (2008). Informelles Dolmetschen zwischen zwei Fremdsprachen – Vorschläge für Mehrsprachigkeit im Unterricht. In: Frings, Michael (Hg.). *Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz. Theorie und Praxis in Lehr- und Lernkontexten ; Akten zur gleichnamigen Sektion des XXX. Deutschen Romanistentages an der Universität Wien (22. bis 27. September 2007).* Stuttgart: Ibidem-Verl., 239–255.

- Leupold, Eynar (1999). Landeskundliches Curriculum. In: Bausch, Karl-Richard (Hg.). *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: G. Narr Verlag, 127–133.
- Leupold, Eynar (2002). *Französisch unterrichten. Grundlagen, Methoden, Anregungen*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Ludwig, Sarah (2009). *Les lieux de mémoire – ein Stationenlernen zu den Erinnerungs-orten Frankreichs. Zulassungsarbeit*. Universität Würzburg.
- Nora, Pierre (1984). *Les lieux de mémoire. La République*. Paris: Gallimard.
- Nora, Pierre (1986). *Les lieux de mémoire. La Nation - Héritage, historiographie, paysages*. Paris: Gallimard.
- Nora, Pierre (1992). *Les lieux de mémoire. Les France*. Paris: Gallimard.
- Nünning, Ansgar (Hg.) (2008). *Einführung in die Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen, Ansätze, Perspektiven*. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Petri, Rolf (2000). Les lieux de mémoire und I luoghi della memoria. Ein Vergleich. *Quo vadis Romania?* (15/16), 77–101.
- Raulff, Ulrich/Smith, Gary (1999). *Wissensbilder. Strategien der Überlieferung*. Berlin: Akademie Verlag.
- Reimann, Daniel (2005). *Osservare il silenzio. Poetik der Archäologie und Minimalismus in der italienischen Erzählliteratur der achtziger und neunziger Jahre*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Reimann, Daniel (2006). 'Reduzierte Rhetorik'. Zeitgenössische italienische Literatur und Photographie im Unterricht. In: Franceschini, Rita (Hg.). *Retorica. Ordnungen und Brüche : Beiträge des Tübinger Italianistentags*. Tübingen: Gunter Narr, 439–456.
- Reimann, Daniel (2007). Les traités de Rome – Europa mehrsprachig entdecken. Lehrer online. <http://www.lehrer-online.de/traites-de-rome.php> (06.02.2013).
- Reimann, Daniel (2008). Erinnerungsorte im Fremdsprachenunterricht. Fachdidaktische Grundsatzüberlegungen und Lehrwerkanalyse am Beispiel des Italienischen. In: Becker, Norbert (Hg.). *Vorschläge für die Praxis des Italienischunterrichts. Akten der Sektion Didaktik des Deutschen Italianistentages "Orientierungen im Raum" in Bochum, März 2006*. [Frankfurt, M.], [München]: Verl. für Dt.-Ital. Studien; Oldenbourg, 108–119.
- Reimann, Daniel (2009). *Italienischunterricht im 21. Jahrhundert. Aspekte der Fachdidaktik Italienisch*. Stuttgart: Ibidem-Verl.
- Reimann, Daniel (2011). Diatopische Varietäten des Französischen, Minderheitensprachen und Bilinguismus im transkulturellen Fremdsprachenunterricht. In: Frings, Michael/Schöpp, Frank/Heiderich, Jens F. (Hg.). *Varietäten im Französischunterricht*. Französische Fachdidaktiktagung <1, 2010, Mainz>. Stuttgart: Ibidem-Verl, 123–168.
- Reimann, Daniel (2012). Kontrastive Pragmatik und transkulturelle Kompetenz. Eine Analyse zweisprachiger Lerner- und Handwörterbücher Deutsch-Spanisch/ Spanisch-Deutsch. In: Sánchez Prieto, Raúl (Hg.). *Contrastivica. Aktuelle Studien zur Kontrastiven Linguistik Deutsch – Spanisch - Portugiesisch*. Stuttgart: ibidem, 199–228.

- Reimann, Daniel (2013). Transkulturelle kommunikative Kompetenz – ein neues Paradigma für den Fremdsprachenunterricht. im Druck. In: Franke, Manuela/Schöpp, Frank (Hg.). *Auf dem Weg zu kompetenten Schülerinnen und Schülern. im Druck*. Stuttgart: ibidem.
- Reimann, Daniel (2013). *Transkulturelle kommunikative Kompetenz im Unterricht der romanischen Sprachen. Theorie und Praxis eines kompetenzorientierten Fremdsprachenunterrichts im Dialog. im Druck*. Stuttgart: ibidem.
- Resina, Joan Ramon/Winter, Ulrich (2005). *Casa encantada. Lugares de memoria en la España constitucional (1978-2004)*. Madrid, Frankfurt am Main: Iberoamericana; Vervuert.
- Sánchez Prieto, Raúl (Hg.) (2012). *Contrastiva. Aktuelle Studien zur Kontrastiven Linguistik Deutsch – Spanisch - Portugiesisch*. Stuttgart: ibidem.
- Schumann, Adelheid (2005). *Kulturwissenschaften und Fremdsprachendidaktik im Dialog. Perspektiven eines interkulturellen Französischunterrichts*. Frankfurt am Main, New York: Lang.
- Schumann, Adelheid (2008). Transkulturalität in der Romanistischen Literaturdidaktik. Kulturwissenschaftliche Grundlagen und didaktische Konzepte am Beispiel der littérature beur. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* (37), 81–94.
- Weinert, Franz E. (Hg.) (2002). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim [u.a.]: Beltz-Verl.
- Weinert, Franz E. (2002). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hg.). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim [u.a.]: Beltz-Verl., 17–31.
- Weinrich, Harald (1983). Sprachmischung und Fremdsprachendidaktik. *Der fremdsprachliche Unterricht* 17 (67), 207–214.
- Wetzel, Hermann H. (2003). Italiens Lieux de mémoire. Versuche der Identitätsstiftung. In: Grimm, Reinhold R. (Hg.). *Italianità. Ein literarisches, sprachliches und kulturelles Identitätsmuster ; [mit den Beiträgen vom Eichstätter Italianistentag 1999]*. Tübingen: Narr, 163–178.
- Winter, Ulrich (2006). *Lugares de memoria de la Guerra Civil y el franquismo. Representaciones literarias y visuales*. Madrid, Frankfurt am Main: Iberoamericana; Vervuert.

Memorial Sites as Educational Sites: An Ethical-Rhetorical Approach¹

Mark J. Webber (Toronto)

Um der Erinnerung an den Holocaust, diese Verleugnung des Ethischen schlechthin, gerecht zu werden, ist man verpflichtet, gerade das zu reflektieren und zu praktizieren, was in der Ausübung des Holocaust abhanden gekommen bzw. unterdrückt worden war: ethisches Verhalten. In Forschung und Lehre, aber auch in der Gestaltung und Praxis von Gedenkstätten und Gedenkkulturen, stellen sich vielseitige und ineinander verwobene ethische Anforderungen, die es in diesem Beitrag zu beleuchten gilt.

Es wird untersucht, inwiefern die Verbindung von Rhetorik und Ethik das Verständnis von Gedenkstätten als Lernorten bereichern kann. Darin kommen sowohl theoretische Positionen der interkulturellen und interdisziplinären German Studies als auch Erfahrungen mit dem trinationalen Projekt „Learning from the Past – Teaching for the Future“, zur Sprache. Dieses Projekt führt Lehramtsstudierende aus Deutschland, Kanada und Polen zusammen, um ein transatlantisches Netzwerk von fähigen und engagierten LehrerInnen zu bilden.

This paper examines the educational role of memorial sites that commemorate the National Socialist genocide against European Jewry. Arguing from theoretical positions of German Studies as an interdisciplinary and intercultural enterprise, and particularly from the textual sciences, it proposes, in Part 1, ‘reading’ sites as rhetorical texts, but also understanding rhetoric as a persuasive art linked inextricably to ethical considerations. Part 2 of the paper reflects on these positions as they derive from, and apply to, a long-term project for future educators from Germany, Poland, and Canada.

At the heart of the Holocaust is a massive perversion, denial, and suppression of ethics that affected victims, perpetrators and witnesses, though of course to different extents and in different ways (cf. Rosen, 2012:157). This failure of ethics presents a special challenge to us as teachers, because our profession was so crucially implicated in the commission of the crimes and atrocities we have come to know as the Holocaust. In research, teaching, and the design and operation of memorial sites, then, an important principle should be to reflect ethical behaviour and reflect on the consequences of its absence and perversion.

The paper connects memorial sites (*Gedenkstätten*) with sites of learning (*Lernorten*) (Kaiser 2000) under the aspect: Not every site of learning is a memorial site, but every memorial site can and should (also) be a site of teaching and learning. The link between remembering and learning has ethical roots. First, there is an obligation to remember the victims as human beings whose very humanity was denied; in doing so, we should remember them in

¹ My thanks to Dr. Thomas Lutz and Dr. Christa Schikorra for their advice on this paper, and to the students and faculty of the Mark and Gail Appel Program in Holocaust and Antiracism Education at York University for all they have taught me.

their humanness, but also in the specificity of the places and circumstances in which they were made to suffer. Second, those who visit such places will inevitably draw their own lessons and conclusions from them. For good or for bad, such sites are perceived to be invested with special immediacy and evocativeness that provide both an opportunity for learning and a danger of abuse. This obligates those who design, care for, and provide public information about such sites (including those who guide others) to ensure that the site enables ethical and historically accurate conclusions to be drawn. Third, it demands an appropriate response from those visitors (Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance, and Research:7).

In this account, then, a memorial site leads a kind of double life – as the ‘authentic’ site where in the past something happened and as the present locus for understanding and interpreting that which happened. It is now accepted that the site’s ‘story’ does not reside in it as an immutable given, but is constructed and continually re-constructed in the form of narratives that can be both formal and informal, explicit and implicit, official and unofficial, public and private (cf. Heyl 2010). Understandably, the lead disciplines here have been history, museology, psychology, and education. Yet the contributions that the textual and intercultural approaches (such as German Studies) can make in the theory and practice of sites of memory in general and memorial sites in particular are both considerable and underappreciated.

For the purposes of this contribution, I want to concentrate on issues of rhetoric as they arise from and interact with questions of ethics; and I want to apply the resulting insights to memorial sites as sites of teaching and learning. What can be learned has to do precisely with the ability to extrapolate ethically and appropriately from the specific to the general, and to map from the past to the present while remaining cognizant of the differences of the respective ‘topographies.’ What is new here is the linking of ethics with rhetorical analysis, and the application of this connection to the reception and practice of memorial sites as educational sites.

Starting from the claim that it makes sense to see memorial sites as texts with narratives, we must ask about the implications of this claim. The process of ‘making sense’ of a text entails the creation and negotiation of textual meaning in which both the ‘writer’ and the ‘reader’ participate. Thus the educational role of memorial sites arises from the interaction between design and reception, between the sites themselves and those who visit them. Since the advent of reception-aesthetics and reader-response criticism it has been clear that reading (and interpreting) texts is as creative an enterprise as writing them. This is not to say that the reading and reception of texts is unconstrained, but the interpretive process obviously entails individual and subjective aspects.

The subjective (another word for ‘human-based’) nature of creating and understanding texts explains why the perspectives and ‘filters’ of creators and recipients of such texts are so important. This is another way of saying that, if rhetoric is the art of persuasion, then it is a quintessentially positional art.

It is often assumed that rhetoric depends on manipulating listeners and moving them to accept positions on a basis other than rational analysis and

logic. In this view, rhetoric is fundamentally unethical, in that it employs and activates emotion and specious reasoning to disarm and overwhelm reason. Rhetoric as forensic discourse would thus seem to be less interested in the accurate representation of a situation leading to a just verdict than in the partisan goal of achieving a particular effect. Where this is true (and there are indeed such cases, National Socialist propaganda among them), rhetoric fails to respect both truth and the listener.

Yet an older understanding of rhetoric included a notion of rhetorical ethics that proceeded from the positionality of the rhetor. In this understanding, the credibility of the argument depended also on the status (*ethos*) of the rhetor. In classical times this was perceived as being connected with the social standing and reputation of the individual (Smith 2004). Today, we have expanded and shifted our understanding of credibility to include the ways in which rhetors conduct themselves in constructing their argument, including their stance vis-à-vis the subject and the audience.

If rhetoric (like metaphor, with which it is connected) were merely a matter of ornamentation and sensual/emotional activation, then questions of ethics would not be relevant. But rhetoric and metaphor are simultaneously sensual and intellectual, combining immediacy with distance. Both want not only to move, but also to advance truth claims fostering knowledge or insight (*Erkenntnis*). This status, function, and capacity make rhetoric and metaphor not only eligible for ethical consideration, but obligate those who utilize rhetoric and metaphor (including both originators and recipients) to conduct themselves ethically.

In our context, among the most fruitful explorations of ethics are those of Johannes Fischer and Emmanuel Levinas. In his discussion of the ‘significance of narrativity for moral reflection’, Fischer emphasizes “*dass Narrative im Unterschied zu reinen Deskriptionen moralische Sachverhalte für die emotionale Erkenntnis vergegenwärtigen, indem sie Situationen und Handlungen in ihrer Erlebnisqualität vor Augen stellen*” (Fischer 2012:42).

Two aspects of Fischer’s assertion deserve elucidation. First, he takes up the “standard objection to narrativity”, that it has the potential to manipulate (43). This objection should be seen in connection with the first principle of the *Beutelsbacher Konsens* of 1976, the so-called “Prohibition on Overwhelming Students” (*Überwältigungsverbot*), which admonishes educators not to overwhelm or indoctrinate students, but to support them in their “achieving independent or autonomous judgement (*“Gewinnung eines selbständigen Urteils”*)” (Bundeszentrale für politische Bildung 2011; cf. Ulrich 2010:53). Narrative has the potential to manipulate and overwhelm, as well as to enlighten. This dual capacity makes it essential, given narrative’s ubiquity (the fact that there is no non-narrative), that we develop, apply, enunciate, and explain ethical standards with regard to narrative and rhetoric.

Second, Fischer attributes cognitive significance (*kognitive Bedeutung*) to emotions that help to convey insight (*Erkenntnis*):

So gehört zur Emotion des Mitgefühls als essentieller Bestandteil die Wahrnehmung des Leiden eines anderen. Ohne diese Wahrnehmung fehlt der Bezug zu dem, mit dem gefühlt wird. Andererseits ist der da-

bei gefühlte Anteil an dieser Wahrnehmung beteiligt, indem er empathisch das erschließt, was wahrgenommen wird, eben das Leiden des anderen. (Fischer 2012:41-42)

For Fischer, the capacity for empathy is connected with our knowing of our shared status as human beings, so that “*Menschlichkeit ihren primären Ort im zwischenmenschlichen Verhältnis [hat]*“ (100). Thus, “humanity” is a shared and mutually acknowledged and felt status. As such, it is fundamentally and diametrically opposed to ‘inhumanity’. Our common humanness confers “egalitarian dignity” on all persons (Rosen: 4). The evil of inhumanity denies some people human status. It has resulted in the very crimes against humanity that took place in sites of memory and that memorial sites thematize in their specificity and locality.

The position of “the other person” and the relation of the self to the other is central to the philosophy of Emmanuel Levinas. According to Levinas (2005:99), it is only through a recognition of the humanity of the other person that we come to recognize our own humanity. Recognizing the difference between ourselves and others means according them respect. At the same time as we resist the temptation to take on the voice, identity, and interests of others, we also refuse to be “indifferent” to them (“*Die Differenz, die zwischen Ich und Sich klafft, die Nichtübereinstimmung des Identischen, ist eine fundamentale Nicht-Indifferenz gegenüber den [anderen] Menschen*”). In other words, the ethical stance demands two simultaneous and seemingly contradictory positions/moves: (1) that we recognize the essential human connection with others, and (2) that we not conflate the differences between ourselves and others.

As Glowacka points out in her study of “Holocaust Testimonials, Ethics, and Aesthetics,” Levinas recognized Hitler’s potential early on. In what he called “Hitlerism”, Levinas saw a form of racism that ““does not challenge this or that dogma of democracy, parliamentarism, dictatorship, or religious. It contests the very humanity of man”” (quoted in Glowacka, 2012:29).

The prohibition on overwhelming students in the *Beutelsbacher Konsens* implies that educators (and memorial sites) should not manipulate students / visitors. The second element of the *Konsens* (“*Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen*”) can similarly be extended to mean, with Levinas, that, in remembering, we must keep the ‘other’ person in mind, and not arrogate to ourselves that which is not ours (cf. LaCapra 1998: 182). This means that we not over-identify with those who we are not, while not forgetting the human ties that unite us (s. Jureit/Schneider 2010; Geißler/Kößler 2010:219-220).

In its core, then, ethics seems to be about the ability to keep together things that belong together (like our common humanity; not pretending that others are not our fellow human beings) while keeping separate what is separate (not presuming to be someone else; cf. Glowacka: 29). The trick is to keep the connection and the separation, the commonalities and the distinctions, active simultaneously.

To some, it might seem that recognizing the common humanity of ourselves and our fellow human beings is the more difficult task. And this common

humanity is certainly what the perpetrators of genocides deny and seek to undermine. But from the perspective of memorial sites, this is just the starting point – pointing up the perpetrator’s assumptions and practices. In the rhetoric, practice, and reception of memorial sites, which take this common humanity as a ‘given’, it often proves more difficult to keep from conflating into a pseudo-identity those things that, while linked, need to be kept separate, of maintaining complexity for the sake of accuracy and as a sign of respect.

Third, although we must be very careful about prescribing how visitors respond, memorial sites may have implicit or explicit rules and expectations about some forms of behaviour. Some are practical, though not without notions of propriety (such as the suggested clothing guidelines for visitors to the Auschwitz memorial site in Kacorzyk 2010:161).

But there are also larger expectations relating to ethics that we attach to memorial sites – namely, that the visits to these sites should help foster in their visitors the capacity for empathy and understanding, and hence of ethical attitudes and behaviour. Thus, Geißler and Kößler argue persuasively that memorial sites and their interpreters should foster the “*Ermöglichung empathischer Hindwendung zu den Opfern und die Entwicklung (politisch-moralischer) Handlungsorientierungen*” (Geißler/Kößler 2010:197). This includes respecting and recognizing the humanity of the victims. But it also means not replicating and perpetuating inhumanity by playing off one victim group against another (International Memorial Museums Charter 2011). And it often entails how visitors or visitor groups, view and respond to each other during and after the visit to a memorial site.

Common to all of these levels or facets of ethical consideration is the notion of rhetoric that makes explicit its obligation to (1) ensure that arguments as truth-claims are also based on responsible and state-of-the art attempts to ascertain ‘what really happened’; (2) convey those ‘truths’ in a way that recognizes and respects the positionality of all concerned – speaker, audience, and those spoken about (Timm/ Kößler/Ulrich 2010:30); (3) remain aware that rhetoric can be, and has been, abused as a tool to deny and invert the very ethical relationship it should be trying to uphold. Viewing memorial sites as texts – and precisely not just as ‘narratives,’ but as rhetorical texts whose combination of the emotional and the cognitive make them eligible for, but also beholden to, considerations of ethical practice – is, I have been arguing, a productive and responsible framework for practicing ‘memory work’ as teachers and learners.

In the second part of my essay I will now pursue the question how we can apply this approach to memorial sites in their function as educational sites? In doing so, I shall be referring to my own experiences, and those of my students and colleagues, in the Mark and Gail Appel Program in Holocaust and Antiracism Education: “Learning from the Past – Teaching for the Future,” which has been running since 2001. The project originated at York University in Toronto as a cooperative initiative of the The Canadian Centre for German and European Studies (a member of the DAAD ‘family’ of centres of excellence) and the Koschitzky Centre for Jewish Studies. York University partners with the Université du Québec à Montréal; the Adam Mickiewicz University in Poznań and the Pedagogical University of Kraków (Poland); and the universities of

Ontario's partner state Baden-Württemberg in Germany. The goal is to create and sustain a transatlantic, intercultural network of educators (teachers, researchers, journalists) with the knowledge, skills, and commitment to learn from the past so as to work for a future less burdened by antisemitism, racism, and genocidal violence.

Each project cycle entails a four-week study visit to Germany and Poland, followed several months later by a 10-day follow-up stay in Canada during which the students learn about Canadian issues, reflect on their experiences and present the results of their own independent research and teaching projects.

So far we have worked with almost 150 students, many of whom have now become our colleagues at universities, schools, archives and places of memory, and in journalism. It is immodest but fair to say that the project has succeeded beyond what we could have hoped for. This does not mean, however, that it has been devoid of problematic aspects and challenges. It is on five of these interrelated issues I would now like to reflect, using the ethical-rhetorical framework developed in Part 1.

1. Context and Complication

In designing our project, we intentionally complicated the perspectival landscape by bringing together participants from universities in three countries, with at least four (but usually more) first languages (English, French, German, Polish) and diverse religious backgrounds, family 'biographies,' sexual orientations, and life circumstances. This has brought to the surface issues of terminology, stereotyping and perspective that we can then address explicitly and systematically.

A central point of contention, which is also incorporated and represented at various memorial sites, is the 'ownership of victimhood,' which becomes most contentious precisely when it is seen as a zero-sum game (as in: "If I acknowledge your group's suffering, that somehow detracts from the quality and quantity of my group's suffering"). Placing victims (and successive generations) into a 'hierarchy of suffering' both falsifies how victims suffered and resembles the perpetrators' attempts to create hierarchies of value among groups of human beings (Rothberg 2009:9).

For that reason, we place great emphasis on both complicating and contextualizing the account of what happened. We consciously work against a reductive and mythologizing narrative in which, as but one example, 'Auschwitz' is allowed to represent all those phenomena (relating to location, sequence, motive, means and agency, and effect) that make up the Holocaust (cf. Webber 2011: 27-28). And we try also to contextualize the notion of "Holocaust education" in the title of our project.

While it makes sense to talk about the Holocaust as a complex for itself, it came about and should be understood within the network of a multi-stranded and interwoven complex of diachronic and synchronic connections. To ignore or repress these makes it easier to reify and mythologize the Holocaust. This would contradict the consensus that ethical rhetoric demands both a complex rendering

of that which was complex, and a unifying acknowledgement of human suffering that does not play off victims against each other.

Our visits to memorial sites are meant to help our students construct their own nuanced and accurate narrative that ‘makes sense.’ In these narratives, which change as knowledge and understanding deepen, we hope our students can create strands of ‘what belongs together’ while also being able to differentiate and recognize specificities. This pertains both to ‘what happened’ and to ‘how we understand what happened’ from various perspectives.

The students participate as individuals, but they also tend to see themselves, to a greater or lesser extent, as representatives of various national, ethnic, disciplinary, or religious groups who have received and may replicate particular narratives and interpretations. Although we try to make evident that which might otherwise go unnoticed, it is the students themselves who tend to uncover the double meaning of “*geteilte Geschichte*” – as in accounts of events that involved more than one self-understood group, but the interpretation and evaluation of which may not be shared (Georgi/Ohliger 2009; cf. Larndorfer 2010:105-107).

This is one advantage of having a four-week program followed by a hiatus of several months followed by a ten-day reprise and conference: there is time to overcome the tendency to over-harmonize, but also to recover from the differences of perspective and interpretation which sometimes lead to heated arguments and even tears.

2. Information and Emotion

One of the characteristics of memorial sites as ‘authentic’ sites is the way in which they are held to convey immediacy. In the words of the 2001 guidelines for visits developed by the (then) Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance, and Research: “*Authentische Gedenkstätten haben eine besondere Atmosphäre, die den Wunsch nach Lernen verstärkt und große Gefühle hervorrufen können. Es ist die Pflicht des Erziehers, zu wissen, dass er seine Schüler diesen Emotionen aussetzen wird und das in seine Besuchsplanung einbezieht*”.

The Task Force is no doubt right to point to the educator’s ethical obligation to reflect on the way in which the site may affect visitors. In fact, this responsibility also attaches to those who design and operate memorial sites. But the Task Force’s wording is somewhat deceptive. The “special atmosphere” or ‘aura’ to which it refers is not something that inherently dwells in, or is exuded by, the site. It is a quality attributed to the site either with or without the consciousness and intention of the site’s designers, operators, and interpreters.

In my experience, one cannot predict which emotions will surface in which ways at which points. I have visited a memorial site and felt very ‘professional’ and under control, only to break into sobs in front of my students. I have also returned to sites that I had previously experienced very emotionally, only to ‘feel nothing’ until after I had left again.

But we can say certain things about dealing with emotions – our own and others’ – at memorial sites. The first is that, just as one cannot predict emotions,

one should not try to provoke them or demand them from students. In fact, in weighing the respective function and weight of ‘information’ versus ‘emotion’ in contributing to an educationally productive visit to a memorial site, we favour the former over the latter. Yet we know that both play a legitimate role, in what Fischer, in the passage quoted earlier, calls “*emotionale Erkenntnis*”. We also know that emotions will be present even if they are not always displayed or recognized.

When they do make themselves known, two considerations apply. First, comfort the afflicted in ways that will not make the situation worse (Polish Ministry of Education et al. 2010:91-95). It is important to remember that we are teaching, in the first instance, fellow human beings, and not subject matter. Second, we can see whether the outbreak of emotion yields a ‘teachable moment,’ for the individual(s) involved, the group, and ourselves. In this context, it is often the case that being confused or upset or angry at what happened (even if this emotion is transmuted or projected onto supposedly other circumstances or expresses itself in what appears to be an ‘impermissible’ expression such as laughter) is actually a sign of being human and so can open the door to explorations of what I have been calling ethical behaviour and its absence in the Holocaust (Regard 2010:29). Taking the humanness of both the victims and our students seriously requires that we prepare, guide, and debrief as informed and empathetic teachers.

The same obligations attach to the memorial site itself. Here the question presents itself which rhetorical role certain exhibits (of ashes, human hair, specific photographs, etc.) are intended to play. Those roles will certainly change over time, both as the public consciousness of what transpired develops, and as the demographics of the publics themselves change. What might have been useful at one point, in terms of providing both information and ‘proof of crimes’, may now be both unneeded and counterproductive.

Although the provocation of strong emotion can be good for creating publicity (and notoriety), it is not an ethical position towards visitors, and there are also questions about whether certain exhibits respect the dignity of the victims. If the rhetoric of memorial sites is to be both responsible and effective (and I would argue that to be effective it must be ethical, both for its own credibility and because of the way in which ethics is implicated in the Holocaust itself), it must convey awareness of the facts and respect for the human beings about, and to whom, it speaks.

The immediacy ascribed to memorial sites by visitors, and sometimes suggested by the sites themselves and/or invoked by educators to enhance a visit’s effectiveness, is problematic in several ways. If we expect ‘immediacy’ to spark an emotionalizing effect, then we run the risk of overwhelming visitors and submerging information about what happened at the site. If we understand ‘immediacy’ as conveying ‘authenticity’, then there is also a problem. Then the task is to analyze, understand, and make clear (to oneself and to visitors) what is meant by authenticity and which (rhetorical) claims this status is meant to convey. This is the case when architectural or landscaping features have been added to the site (for example, works of art, chapels, educational and

documentation centres), but also in the way in which sites decay, change, collapse.²

3. Prescription and Guidance

Questions of ethics have been closely bound up with the concept of instrumentalization since Kant's time (Habermas 1968/1973:244-248). When human beings are 'instrumentalized,' their humanity is treated as a tool to further somebody else's interests. In other words, people are viewed as means to an end, and this, as a denial of their humanity, is unethical.

The concept can of course be extended, as in the current phrase "instrumentalization of the Holocaust". This formulation implies (1) that someone is invoking the Holocaust or victimhood for one-sided and/or selfish purposes that distort what happened and dishonour those who were made to suffer; and (2) that it is possible to avoid this kind of unethical behaviour.

The phrase, as a commonplace of rhetoric about the reception of the Holocaust, is, of course, itself a form of instrumentalization, but this does not necessarily mean it is wrong. Memorial sites and teaching about the Holocaust are neither disinterested nor are they free of instrumentalizing their subject matter. Viewing memorial sites (and their interpretation) as rhetorical texts means recognizing that an interest (and a particular perspective, with a particular set of persuasive goals) is at play.

Even the Habermasian distinction between "pure" and "empirical" interest does not help us much. My experience tells me that, however much I (or those responsible for memorial sites) may want to "take an interest *in* the Good" [*Interesse am Guten*], I/they are (also) always acting "out of interest" [aus *Interesse*] (Habermas 1968, 1973:245). Whether the rhetoric serves a goal with which I agree will likely determine whether I term it a legitimate or an ethically impermissible subordination of means towards an end. For example, using memorial sites and Jewish sites in Europe to help foster group identity in Israel – literally "wrapping oneself in the flag" – admits of a wide range of responses and interpretations running the gamut from approbation/emulation to condemnation (cf. Feldman 2008).

That is one of the reasons why, in rhetorical analysis, it is crucial not only to consider the rhetor and the intended (and unintended) audience, and the thrust of the argument, but also the (rhetorical) means by which the argument is advanced. This will allow also a conclusion about the intention of the rhetor.

During one visit to the site of the former Auschwitz III (Monowitz) some of our students took offense at Christian symbols marking a memorial to Jewish

² The film *Am Ende kommen Touristen* questions the notions of restoration versus repair versus destruction, symbolized in the suitcases confiscated from prisoners: should they be regarded as potential exhibit pieces, as evidence, as private property, as opportunities to fulfill ethical obligations vis-à-vis their former owners? Earnest, creative, and thoughtful consideration is being devoted to the question whether the grounds of the Auschwitz II-Birkenau should be best (in terms of the ethics and efficacy of memory) left to decay.

victims. They saw the crosses as insensitive and disrespectful, indicative of an attempt to ‘Christianize’ Jewish suffering. If one takes into account, however, that those who erected the symbols were Catholic residents of the area who used the symbolic language available to them to express solidarity with and sympathy for the victims, sober second thought may conclude that the original negative response was hasty and undifferentiated, and merited rethinking.

The point I am trying to make is two-fold. First, each rhetorical instance needs to be considered from a variety of angles that attempt to do justice to it from the perspective of the rhetor, but also of the recipient(s). Second, in order to do this, one must be able and prepared to engage in self-reflexivity. And if I am right that there is no ‘disinterested rhetoric,’ then the only remedy available to us is to be aware of ourselves and others, from the perspective of ethics and informed and sensitive critique. Those who use rhetoric (as I am doing now, but also as those who design and interpret memorial sites do) must be self-aware as well as empathetic and informed (cf. Timm/Köbler/Ulrich 2010:123-124). And we should also strive to foster this critical capacity in our students, in a way that ‘makes use of’ memorial sites.

4. Safe spaces and Controversial Disagreement

Part of the practice and teaching of rhetorical analysis as ethical practice, and of ‘using’ memorial sites as sites of learning, is related to my earlier remarks on the necessity of complicating issues and the inevitable presence of emotions – both of which can contribute to effective and appropriate pedagogy, but can also lead in the opposite direction as well. Here the *Beutelsbacher Konsens* appropriately insists that we not reduce or elide controversies in scientific discourse when we treat the subject with students (cf. Heyl 2010:39).

It is one thing to make students aware of controversies in research on the subject, but this awareness is likely to remain passive unless additional steps are taken. These involve the ethical ‘practice’ of controversy in the dual sense of praxis and training. And this practice must be responsive to the preparation, needs, and openness of particular individuals and groups of students. For example, the different educational systems that produce the students in our program emphasize different styles of teaching and learning, but also differences in how to participate in discussions, especially controversial ones.

The fact that our teaching team itself comes from the three countries in question and represents a range of disciplinary and interdisciplinary expertise makes it more likely that we will have different types of knowledge and differing opinions. When these arise, we feel free to disagree with each other – controversially if necessary – because we genuinely do disagree. At the same time, we are doing our best to model best practices in conducting respectful debate.

This is more than our attempt to clarify the issues (in part by complicating them), however. And it is more than a performance of what ethically conducted debate looks like. It has the enabling effect of assuring students in deed what we have already told them in word – that we are committed to creating a ‘safe

space' in which they can practice (also in the sense of 'trying out') controversial discussion. Such moderated discussions give them the tools (including the rhetorical tools) to conduct their own, independent debates on issues that, in other situations, might lead to irreparable ruptures in the group dynamic and thus undermine the success of the project as a whole. Supporting our students' abilities to reach and defend their own convictions and perspectives while being open to and respectful of those of others is one of the most important aspects of the project.

This ability to draw strength from uncertainty (and ambiguity) is an academic and also societal practice that highlights the flaws of National Socialist practice and also counteracts its authoritarianism. At the same time, we do draw on our expertise and experience to shape the direction in which discussion flows, trying our best not to manipulate, but to guide, our students. As we are dealing with future colleagues who usually have some teaching experience already, we do also work on a meta-level that draws attention to the craft of pedagogy at the same time as it requires a suspension of disbelief in order to be effective at the level of immediacy.

5. Self-reflection and Self-absorption.

Students pick up on 'unspoken' messages as well as explicit ones – we see how their practice changes and their confidence in us decreases when we tell them, for example, that ideas (higher-level processing) are more important than spelling on their papers, but then mark grammar and spelling only. But explicit instruction and practice make a difference, too. And this holds not only for how to conduct discussions, but for how to analyze memorial sites.

Early on during the 27-day European Field Study, we conduct a workshop on the topic of 'reading' memorial sites. This allows us not only to explain explore terminology (often bringing conceptual/semantic similarities and differences in English, French, German and Polish usage) and analytical techniques but also to prepare the group for what they may encounter 'on the ground.' The second step is to send them out in small groups to selected sites with a worksheet based on the workshop. We ask them to read and respond to 'their' site using what they have learned from the workshop and the worksheet, and then to report to the larger group about what they have found. This leads to a general discussion and comparison. Explicitly connecting an 'assignment' to the learning task underscores its importance to us and the students; this is confirmed in the journals that the York students submit once the field study is complete.

6. Uniqueness and Transferability

Our project bears the subtitle "Learning from the Past – Teaching for the Future". This signals our hope that learning about the specificities of National Socialist racism and genocide will not only equip our students to teach about this subject, but to transfer and apply what they have learned (including considerations of rhetoric and ethics) to other situations.

This will inescapably involve drawing comparisons, the appropriateness of which is also subject ethical scrutiny. This is a complicated issue that requires its

own discussion (cf. Webber 2011). Of relevance here is the aspect that comparisons can work in two directions – one can use comparisons to elucidate aspects of memorial sites and the history they represent and thus explain complicated historical and conceptual constellations in more easily understood terms; or one can use the authentic sites to shed light on other, putatively similar, complexes (including other genocides) in past and future.

Both operations involve a form of metaphor (seeing one thing in terms of another) and rhetoric (Ricoeur 1986: 40, 203-207); both involve truth claims; and thus both are subject to rhetorical analysis that includes the application of ethical principles (cf. Timm/Kößler/Ulrich 2010: 147). Comparisons that instrumentalize the Holocaust in a way that trivializes or otherwise violates the dignity of the victims, or that involves incommensurate mapping of the vehicle (or focus) to the tenor (or frame) should be perceived as one-sided and lacking in credibility and ethical grounding (Ricoeur 139-145; 160).

Yet the process of making comparisons is inevitable and potentially productive if we are to apply what we learn. In working with our students on how to structure ethical and meaningful discussions, we try to convey the idea that respect for the other person must be grounded in self-respect – which requires self-knowledge. Similarly, making comparisons requires a grounding in the specificities of the thing from which the comparison proceeds and to which it applies. Thus, any putative universality must rest on individuality.

Following Levinas, ethics proceeds from the connection with, yet difference from, the other person. The identification also requires insight into non-identity. This is not a singular event, but a recursive process that continues to operate. In practicing the ethical rhetoric of memorial sites as sites of learning, it is also necessary to keep re-defining, and refining, on the basis of what we have already understood, the issues and their personal, culturally embedded, and historical significance.

This paper has used the term “Holocaust” in its restrictive sense of the National Socialist genocide against the Jews of Europe. The practice, understanding, and educational potential of Holocaust memorial sites can be easily and extended to sites that memorialize other victims National Socialism, and in fact the sites of oppression are not infrequently the same. By further extension, I hope that many of the principles and practices this paper advocates can, *mutatis mutandis*, be helpful in considering memorial sites dedicated to other victims and events.

Literature

- Bialecka, Alicja/Oleksy, Krystyna/Regard, Fabien/Trojański, Piotr (Hg.). (2010). *European pack for visiting Auschwitz-Birkenau Memorial and Museum: Guidelines for teachers and educators*. Polish Ministry of Education; Auschwitz-Birkenau State Museum; Council of Europe. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Bundeszentrale für politische Bildung (2011). Beutelsbacher Konsens.
<http://www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens> (25. 2. 2013).
- Feldman, Jackie (2008). *Above the Death Pits, Beneath the Flag: Youth Voyages to Poland and the Performance of Israeli National Identity*. Oxford: Berghahn.
- Fischer, Johannes (2012). *Verstehen statt Begründen. Warum es in der Ethik um mehr als nur um Handlungen geht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Geißler, Christian/Kößler, Gottfried (2010). Das Konzept „Konfrontationen“ im Rahmen mehrtägiger Gedenkstättenfahrten. In: Hilmar, Till (Hg.). *Ort, Subjekt, Verbrechen. Koordinaten historisch-politischer Bildungsarbeit zum Nationalsozialismus*. Wien: Czernin, 197-208.
- Georgi, Viola B./ Ohliger, Rainer (2009). *Crossover Geschichte. Historisches Bewusstsein Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft*. Hamburg: edition Körber-Stiftung.
- Glowacka, Dorota (2012). *Disappearing Traces: Holocaust Testimonials, Ethics, and Aesthetics* (The Steven S. Weinstein Series in Post-Holocaust Studies). Seattle: University of Washington Press.
- Habermas, Jürgen (1968, 1973). *Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Heyl, Matthias (2010). Historisch-politische Bildung zur Geschichte des Nationalsozialismus und seiner Verbrechen im 21. Jahrhundert. In: Hilmar, Till (Hg.). *Ort, Subjekt, Verbrechen. Koordinaten historisch-politischer Bildungsarbeit zum Nationalsozialismus*. Wien: Czernin, 23-53.
- Hyde, Michael J. (Hg.) (2004). *The Ethos of Rhetoric*. Columbia, SC: University of South Carolina Press.
- International Memorial Museums Charter (2011). In: Lutz, Thomas. Internationale Charta für Gedenkstätten verabschiedet (20. Februar 2012).
http://www.gedenkstaettenforum.de/nc/offenes-forum/offenes-forum/news/internationale_charta_fuer_gedenkstaetten_verabschiedet/ (5. 3. 2013).
- Jureit, Ulrike/Schneider, Christian (2010). *Gefühlte Opfer. Illusionen der Vergangenheitsbewältigung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kacorzyk, Andrzej (2010). What is appropriate behaviour while visiting Auschwitz? In: Bialecka, Alicja/Oleksy, Krystyna/Regard, Fabien/Trojański, Piotr (Hg.). *European pack for visiting Auschwitz-Birkenau Memorial and Museum: Guidelines for teachers and educators*. Polish Ministry of Education; Auschwitz-Birkenau State Museum; Council of Europe. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 157-161
- Kaiser, Wolf (2000). Gedenkstätten als Lernorte – Ziele und Probleme.
<http://www.ghwk.de/deut/tagung/kaiser.htm> (3. 8. 2012).
- LaCapra, Dominick (1998). *History and Memory after Auschwitz*. Ithaca: Cornell University Press.

- Larndorfer, Peter (2010). Gedenken, Lernen, Fragen? Praktische Überlegungen zu den Studienfahrten des Vereins Gedenkdienst. In: Hilmar, Till (Hg.). *Ort, Subjekt, Verbrechen. Koordinaten historisch-politischer Bildungsarbeit zum Nationalsozialismus*. Wien: Czernin, 94-114.
- Levinas, Emmanuel (2005). Ohne Identität (1970). In: *Humanismus des anderen Menschen*. Übersetzt von Ludwig Wenzler. Hamburg: Felix Meiner, 85-103; 119-126.
- Regard, Fabienne (2010). The problem of age and coping with emotion as a visitor to Auschwitz. In: Bialecka, Alicja/Oleksy, Krystyna/Regard, Fabien/Trojański, Piotr (Hg.). *European pack for visiting Auschwitz-Birkenau Memorial and Museum: Guidelines for teachers and educators*. Polish Ministry of Education; Auschwitz-Birkenau State Museum; Council of Europe. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 27-31.
- Ricoeur, Paul (1986, ²1991). *Die lebendige Metapher*. Übersetzt von Rainer Rochlitz. (Übergänge. Texte und Studien zu Handlung, Sprache, Lebenswelt, Bd 12). München: Fink.
- Rosen, Michael (2012). *Dignity: Its History and Meaning*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Rothberg, Michael (2009). *Multidirectional Memory: Remembering the Holocaust in the Age of Decolonization*. Stanford: Stanford University Press.
- Smith, C.R. (2004). Ethos Dwells Pervasively: A Hermeneutic Reading of Aristotle on Credibility. In: Hyde, Michael J. (Hg.). *The Ethos of Rhetoric*. Columbia, SC: University of South Carolina Press, 1-19
- Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance, and Research (2001). Richtlinien für Studienreisen zu authentischen wie nicht-authentischen (Museen, Holocaust Zentren) Holocaust-Gedenkstätten.
<http://www.holocausttaskforce.org/education/guidelines-for-teaching/guidelines-for-study-trips-to-holocaust-related-authentic-and-non-authentic-sites.html?lang=de> (4. 3. 2013).
- Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance, and Research. [Revised] Recommendations for Study Tours to Holocaust-Related Sites.
<http://www.holocausttaskforce.org/education/guidelines-for-teaching/revised-guidelines-on-visiting-holocaust-related-sites.html> (4. 3. 2013).
- Timm, Barbara/Kößler, Gottfried/Ulrich, Susanne (Hg.) (2010). *Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Ulrich, Susanne (2010), Mission impossible? Demokratielernen an NS-Gedenkstätten. In: Timm, Barbara/Kößler, Gottfried/Ulrich, Susanne (Hg.) (2010). *Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel, 53-58.
- Webber, Mark J. (2011). Metaphorizing the Holocaust: The Ethics of Comparison. *Images: The International Journal of European Film, Performing Arts and Audiovisual Communication*, Bd. 8, Nr. 15-16: (Over)using the Holocaust. Part I: Contexts, 5-30.

Erinnerungsfilme und historische Diskurse in Deutschland und China über das Massaker von Nanking¹

Barbara von der Lühe (Berlin/Nanjing)

In diesem Beitrag geht es um die vergleichende Filmanalyse von „Erinnerungsfilmen“ aus Deutschland und der VR China über das Massaker von Nanking² im Jahr 1937. Die Analyse soll verschiedene Deutungen und mediale Aneignungen dieses historischen Ereignisses in den beiden Ländern aufzeigen: Die Lernenden sollen für die Manipulierbarkeit des kollektiven Gedächtnisses – in diesem Fall durch das Medium Film – sensibilisiert werden. Das Spezifikum der vergleichenden interkulturellen Medienanalyse liegt darin, dass Informationen audiovisuell übermittelt werden, wodurch nicht nur auf der auditiven, sondern auch auf der visuellen Ebene sowohl ein Sach- als auch ein Gefühlswechsel initiiert wird, der dem Lerner alternative Sichtweisen und Interpretationen von Realität in verschiedenen Kulturen nachempfinden lässt.

Erinnerungsfilme und kollektives Gedächtnis

Erst in jüngerer Zeit hat sich die Forschung des Films als Medium des kollektiven Gedächtnisses angenommen. Im Kern geht es darum, Filme nicht nur als Speichermedien, sondern auch als Verbreitungsmedien des kollektiven Gedächtnisses zu untersuchen, da sie kurz- oder langfristig das Geschichtsbild einer Gesellschaft prägen können. Das Interesse richtet sich sowohl auf die filmimmanente als auch auf die filmtranszendierende Analyse, die auf die „Wirkung des Films in konkreten Erinnerungskulturen“ (Erll/Wodianka/Berger/Schütze 2008:6,11) zielt: Um speziell das Potenzial eines Erinnerungsfilms einschätzen zu können bedarf es der auch Analyse plurimedialer Netzwerke, die entscheidend dafür sind, ob ein Film im kollektiven Gedächtnis prägend wirkt, ob man also von einem „Erinnerungsfilm“ sprechen kann (vgl. Erll/Wodianka/Berger/Schütze 2008:6,11).

Grundsätzlich können Film- und Fernsehproduktionen aller Genres als Erinnerungsfilme wirken, doch vorwiegend sind es Werke mit historischen Inhalten: Generell verzeichnen historische Themen für Spielfilme, Dokudramen und Dokumentationen seit den 1980er Jahren international einen Boom, in Deutschland fokussiert auf die NS-Zeit, den Zweiten Weltkrieg und die Shoa.

In diesem Beitrag geht es um ein Ereignis, das zur Erinnerungskultur asiatischer und westlicher Länder zählt: Das Massaker der japanischen Streitkräfte an der

¹ Überarbeitete und ergänzte Fassung meines Beitrages „Erinnerungsorte und Erinnerungsfilme im DaF-Studium: Das Massaker von Nanking im deutschen und chinesischen Spielfilm“, der 2011 veröffentlicht wurde: LIFE - Ideen und Materialien für interkulturelles Lernen • www.bmwgroup.com/life

² Die Schreibweise „Nanking“ wird im Zusammenhang mit der Geschichte der Stadt vor 1949 verwendet.

Zivilbevölkerung und an chinesischen Kriegsgefangenen in Nanking nach der Einnahme der Stadt vom Dezember 1937 bis zum Februar 1938.

Analysiert werden drei Filme: *John Rabe* (Deutschland/VR China 2009), *The City of Life and Death* (VR China 2009) und *The Flowers of War* (VR China 2011). Die Drehbücher von *John Rabe* und *City of Life and Death* beruhen auf Tagebüchern und Augenzeugen-Berichten, das Drehbuch von Zhang Yimou Film geht auf den Roman *The Flowers of War* der Schriftstellerin Yan Geling zurück. Die Filme setzen sich aus der Perspektive ihrer Produktionsländer mit den schrecklichen Ereignissen in Nanking auseinander, verhandeln die jeweiligen Erinnerungsdiskurse in China und in Deutschland und entfachten damit kontroverse öffentliche Diskussionen.

John Rabe und *The City of Life and Death* wurden von 2007 bis 2008 in China gedreht und kamen beide im April 2009 im Abstand von einer Woche in die chinesischen Kinos. *John Rabe* hatte in Deutschland bereits im Februar 2009 Weltpremiere auf der 59. Berlinale und wurde ab 2. April 2009 in den deutschen Kinos gezeigt. *City of Life and Death* erhielt in Deutschland keinen Verleih und wurde daher nicht in deutschen Kinos aufgeführt, am 11. Oktober 2010 wurde der Film unter dem Titel *City of Life and Death – Das Nanjing Massaker* als Direct-to-Video auf DVD und Blu-Ray auf den Markt gebracht. *The Flowers of War* wurde ab Januar 2011 innerhalb weniger Monate produziert und hatte im Dezember 2011 sowohl in China als in den USA Premiere. Auf der 62. Berlinale im Februar 2012 wurde der Film in deutscher Erstaufführung außerhalb des Wettbewerbs gezeigt. In Japan wurden die drei Filme bisher nicht im Kino aufgeführt. Wegen ihrer Bedeutung für die politischen und historischen Diskurse in ihren Produktionsländern und der weltweiten Distribution über verschiedene Medien können sie als „Erinnerungsfilme“ bezeichnet werden und eignen sich inhaltlich sehr gut für eine vergleichende Analyse.

Das Massaker von Nanking: Historischer Hintergrund

Zum inhaltlichen Verständnis der Filme sollten historische Vorkenntnisse vermittelt werden, die hier nur angedeutet werden können. Nanking – oder, im heutigen Sprachgebrauch, Nanjing (südliche Hauptstadt) – zählt zu den ältesten und historisch bedeutendsten Städten Chinas, sie war mehrfach Hauptstadt des Landes und ist heute die Hauptstadt der Provinz Jiangsu. Am Ende des ersten Opiumkrieges begannen mit dem Vertrag von Nanking 1842 die Öffnung Chinas zum Westen und der politische Niedergang des chinesischen Kaiserreiches. Nach dem Sturz der Qing-Dynastie wurde Nanking 1912 unter dem Präsidenten Sun Yat-sen (1866-1925) Hauptstadt der ersten chinesischen Republik. 1927 etablierte Chiang Kaishek (1887- 1975) in der Stadt am Jangtsekiang das von ihm geführte nationalkonservative „Nanking-Regime“. Zehn Jahre später verließ Chiang Kai-shek die Stadt während des Zweiten Sino-Japanischen Krieges (1937-1945) und verlegte den Regierungssitz zunächst nach Wuhan und dann nach Chongqing. Seit dem 9. Dezember 1937 wurde Nanking von japanischen Truppen belagert. Als die chinesische Armee die Kapitulation verweigerte, eröffneten die japanischen Streitkräfte eine massive Offensive und drängten die

Mehrheit der chinesischen Truppen bis zum 12. Dezember aus der Stadt auf die andere Uferseite des Jangtsekiang. Am 13. Dezember 1937 besetzten japanische Truppen Nanking und verübten an der Zivilbevölkerung und an Kriegsgefangenen sechs Wochen lang ein grausames Massaker. Schätzungen gehen von 250.000 bis zu 300.000 Todesopfern aus (Makino 2009), etwa 20.000 Mädchen und Frauen wurden vergewaltigt, Tausende wurden als „Trostfrauen“ („Comfort Women“) in japanischen Kriegsbordellen zur Prostitution gezwungen. Eine Gruppe von Ausländern gründete am 22. November 1937 das *Internationale Komitee für die Nanking Sicherheitszone*, um chinesischen Zivilisten eine Zuflucht zu ermöglichen. Zu den Komitee-Mitgliedern zählten Geschäftsleute und Missionare, Wissenschaftler, Diplomaten, ein amerikanischer Mediziner und die amerikanische Lehrerin Minnie Vautrin. Zum Vorsitzenden wurde der deutsche Geschäftsmann John Rabe gewählt, man hoffte, dass er als Deutscher und NSDAP-Mitglied Einfluss auf die japanischen Militärs nehmen könne. Denn das Deutsche Reich hatte 1936 mit dem Japanischen Kaiserreich den Antikominternpakt zur Bekämpfung der Kommunistischen Internationalen (Komintern) geschlossen. In der knapp vier Quadratkilometer großen Schutzzone im Stadtzentrum von Nanking wurden Flüchtlingslager eingerichtet, in denen zeitweise 200.000 bis 250.000 Menschen lebten. Am 1. Dezember 1937 forderte der Bürgermeister von Nanking die Zivilisten auf, sich in die Sicherheitszone zu begeben, er selber verließ die Stadt am 7. Dezember. Auch die meisten noch in der Stadt lebenden Ausländer versuchten kurz vor der Invasion mit Schiffen aus Nanking zu fliehen, die jedoch am 12. Dezember von japanischen Tieffliegern angegriffen wurden. Drei Menschen starben bei der Versenkung der USS *Pernay*, eines Flusskanonenbootes der United States Navy. Als Nanking wenig später erobert wurde, blieb es den Komitee-Mitgliedern unter der Leitung von John Rabe überlassen, den Schutz der Einwohner so weit als möglich zu organisieren. Ende Januar 1938 zwang die japanische Armee alle Flüchtlinge zum Verlassen der Sicherheitszone. Als am 18. Februar die Sicherheitszone aufhörte zu existieren wurde das Komitee in *Nanking International Rescue Committee* umbenannt. Die letzten Flüchtlingslager in der Stadt wurden im Mai 1938 geschlossen.

Erinnerungsdiskurse über Massaker von Nanking in der VR China und in Deutschland

Bis zum Ende der 1970er-Jahre wurde die Debatte über den Sino-Japanischen Krieg vom „Klassenkampf“ zwischen der KP Chinas und der Guomindang Partei (Chinesische Nationalpartei) Chiang Kai-sheks (GMD) bestimmt, welcher Kollaboration mit dem japanischen Feind, fehlende Kampfesmoral und Verrat am eigenen Volk vorgeworfen wurde (Holbig 2009). In China gab es seit 1949 aus politischen Gründen kaum eine öffentliche Debatte über das Massaker. Erst allmählich entwickelte sich nach dem Tod Mao Tse Tungs am 9. September 1976 und dem Ende der Kulturrevolution der Erinnerungsdiskurs über die japanischen Kriegsverbrechen: Seit Beginn der 1980er-Jahre wurde die Erinnerung an die Gräueltaten des japanischen Invasoren zur Grundlage für die Kon-

struktion einer klassenübergreifenden Identität des chinesischen Volkes. Das Gedenken an den Sino-Japanischen Krieg erhielt durch wissenschaftliche Forschungsprojekte, Ausstellungen, Publikationen und Filme neue Impulse (Eykholt 2000, Holbig 2009). 1985 wurde die *Memorial Hall for Compatriots killed in the Nanjing Massacre by Japanese Forces of Aggression* im Stadtteil Jiangdongmen eröffnet, wo sich Massengräber der Massaker-Opfer befanden. Seit Mitte der 1990er-Jahre rückten das Nanking-Massaker und die Tragödie der von japanischen Soldaten missbrauchten chinesischen „Trostfrauen“ (Comfort Women) ins Zentrum der neu entstandenen Erinnerungskultur (Holbig 2009). 1995 wurde die Memorial Hall in Nanjing renoviert und vergrößert. 1997 kam die chinesische Übersetzung von Rabes Tagebüchern in Chinas Buchläden, die, anders als die deutsche Edition, Rabes Eintragungen während der Belagerung und der Besetzung Nankings vollständig enthält. Das Gedenken an die Opfer gehört zur „patriotischen Erziehung der Jugend“, wie es in einer Verlautbarung des chinesischen Staatspräsidenten Hu Jintao in der Memorial Hall aus dem Jahr 2004 heißt. Im ehemaligen Haus des Siemens-Managers wurde 2006 die *John Rabe and International Safety Zone Memorial Hall* und das *John Rabe Research and Exchange Centre for Peace and Reconciliation* eröffnet. Die finanziellen Mittel stammten von den Firmen Siemens und Bosch, die Universität Nanjing ist verantwortlich für die Unterhaltung der Memorial Hall und des Forschungszentrums. Über die Entscheidungen der Landes- und Stadt-Regierung sowie des chinesischen Militärs vor und während des Massakers von Nanking gibt es in der VR China Diskurse, insbesondere über die Frage, warum keine geordneten Maßnahmen zur Verteidigung Nankings und zur Rettung der Bevölkerung ergriffen wurden. Es bedeutet nicht zuletzt einen Gesichtsverlust, dass die chinesische Armee ohne nennenswerte Gegenwehr eine folgenreiche Niederlage erlebte und dass die Einwohner den japanischen Eroberern wehrlos ausgeliefert waren.

Sehr kritisch wird in der VR China und in anderen Ländern, die während des Zweiten Weltkrieges von Japan besetzt waren, der problematische Umgang seitens japanischer Politiker und in der japanischen Öffentlichkeit mit der Verantwortung, Reue und Wiedergutmachung für die Kriegsverbrechen in China, Korea und Südostasien diskutiert (vgl. Makino 2009; Seraphim 2003; Pfeiff 2009; Memorial Hall of Victims, 2010). Aber auch in Japan gibt es seit längerem Initiativen zur historischen Aufarbeitung der japanischen Kriegsverbrechen in China: So forschte der Journalist Katsuichi Honda bereits Anfang der 1970er Jahre in China über das Massaker von Nanking, seine Berichte erschienen erstmals 1971 unter dem Titel *Reisen in China (Chūgoku no Tabi (中国の旅))* in der Zeitung *Asahi Shimbun*. 1999 kam die englische Übersetzung von Hondas Buch *The Nanjing Massacre: A Japanese Journalist Confronts Japan's National Shame* heraus, das auch Material seiner früheren Publikationen zum Thema enthält. Unterschiedlich bewertet wurde in der VR China seit 1949 die Bedeutung des Beitrages westlicher Ausländer zur Rettung der Zivil-Bevölkerung von Nanking (Eykholt 2000). Ungeachtet dessen ist John Rabe in China einer der bekanntesten Deutschen: Mit Dankbarkeit erinnert man sich seines Bemühens um das Leben der bedrohten und verfolgten Bevölkerung in der besetzten Stadt. Nachdem Bundespräsident Johannes Rau während seines Staatsbesuches in Chi-

na 2003 in einer Rede in Nanjing John Rabes Verdienste gewürdigt hatte, wurden Pläne zur Renovierung von Rabes ehemaligem Haus nahe der Universität binnen weniger Jahre verwirklicht.

Aus deutscher Sicht steht der Siemens-Manager John Rabe, der „Oskar Schindler Chinas“, der „deutsche lebende Buddha“ im Mittelpunkt des Erinnerungskurses über das Nanking-Massaker. John Rabe, geboren 1882 in Hamburg, lebte seit 1908 in China und machte dort seit 1911 bei der Firma Siemens Karriere, 1931 wurde er Geschäftsführer der Nanking-Vertretung von Siemens. 1934 trat Rabe in die NSDAP ein. Als Leiter des *Internationalen Komitees der Nanking Sicherheitszone* war er maßgeblich an den Rettungsaktionen in der besetzten Stadt beteiligt. Sein Wohnsitz unmittelbar neben dem alten Campus der Nanking Universität, in dem er von 1932 bis 1938 lebte, beherbergte zeitweise über 600 Flüchtlinge. John Rabe verließ Nanking im Februar 1938 auf Veranlassung der Berliner Siemens-Zentrale. In Deutschland wollte er über die Gräueltaten des japanischen Militärs öffentlich berichten, was jedoch im NS-Staat unerwünscht war. Nach Kriegsende wurde er 1946 in Berlin entnazifiziert und arbeitete danach für Siemens als Übersetzer. 1950 starb Rabe an einem Schlaganfall, verarmt und vergessen in seiner Einzimmer-Parterre-Wohnung in Berlin-Siemensstadt. Erhalten blieben seine Tagebücher, in denen er detailliert die Belagerung und Besetzung Nankings und die Kriegsgräueln beschreibt. Neben anderen Unterlagen dienten seine Darstellungen dem Internationalen Militärgerichtshof Fernost als Zeugnis gegen japanische Kriegsverbrecher, der nach Kriegsende von den Alliierten in Tokio initiiert wurde. Danach hielt Rabes Familie die Tagebücher bis Mitte der 1990er Jahre unter Verschluss. So war John Rabe in Deutschland bis dahin nur wenigen ein Begriff. Im Dezember 1996 schrieb David W. Chen in der *New York Times* zwei Beiträge über Rabes Tagebücher: *At the Rape of Nanking. A Nazi who saved Lives* und *A Nazi in China who Used His Swastika to Save Lives* (Chen 1996). 1997 gab Erwin Wickert unter dem Titel *John Rabe. Der gute Deutsche von Nanking* Auszüge der Tagebücher von John Rabe heraus. Wickert (1915-2008) hatte John Rabe persönlich in den 1930er Jahren in China kennen gelernt und war von 1976 bis 1980 Botschafter in Peking. Ausführlich setzte er sich im Nachwort mit der Frage auseinander, ob Rabe ein Nazi gewesen sei: Er habe, so Wickert, von China aus den Nationalsozialismus gründlich missverstanden und Hitlers Ziele nicht durchschaut – ein Nazi sei Rabe jedenfalls nicht gewesen, lautet Wickerts Urteil (Wickert 1997:370). 1997 veröffentlichte Iris Chang (1968-2004) das Buch *The Rape of Nanking*, in dem sie John Rabe als „Retter von Nanking“ würdigte. Die deutsche Übersetzung erschien bereits 1999 unter dem Titel *Die Vergewaltigung von Nanjing*, die chinesische Ausgabe wurde 2005 veröffentlicht, die japanische Edition folgte schließlich im Jahr 2007. Changs Monographie ist allerdings wegen etlicher faktischer Ungenauigkeiten, vor allem aber wegen der verfehlten Gleichsetzung des Holocaust mit den Opfern des Massakers von Nanking umstritten (Makino 2009:7f.). Die deutschen Medien nahmen indes kaum Notiz von Rabes Tagebüchern und Changs Recherchen. Erst die Rede von Bundespräsident Johannes Rau während seines Staatsbesuchs in Nanjing 2003, in der er an John Rabe, den „deutschen Schindler“, erinnerte, löste in Deutschland ein anhaltendes Interesse an John Rabe und dem Massaker von

Nanking aus. 2005 richtete Rabes Familie in Heidelberg ein Dokumentationszentrum ein. Dann war die Zeit für eine Verfilmung von Rabes Tagebüchern, wie der Produzent Mischa Hoffmann anlässlich der Uraufführung des Films feststellte, endlich gekommen – Hoffmann hatte die Filmrechte bereits 1997 erworben.

Der Film *John Rabe*, Inhalt und Figuren

Die Filmhandlung beginnt Ende November 1937, als John Rabe (Ulrich Tukur) und seine Frau (Dagmar Manzel) ihre Rückkehr nach Deutschland vorbereiten. Rabes Abschiedsfest wird durch einen japanischen Fliegerangriff unterbrochen. Um die schuttsuchenden Menschen auf dem Siemens-Werkgelände zu retten, öffnet Rabe die Tore des Firmengeländes und spannt eine riesige Hakenkreuzfahne auf, was die japanischen Piloten von weiteren Tiefflieger-Angriffen abhält. Als am nächsten Tag ein Komitee zur Bildung einer Sicherheitszone für Zivilisten in Nanking gebildet wird, wird Rabe auf Vorschlag der französischen Lehrerin Valérie Dupres (Anne Consigny) zum Vorsitzenden gewählt. Während die meisten Hauptfiguren historische Vorbilder haben, ersetzt Valérie Dupres, die es nicht gegeben hat, die amerikanische Pädagogin Minnie Vautrin, ein wichtiges Mitglied des Komitee für die Sicherheitszone und Rektorin des Ginling Girls College. Ungeachtet seines persönlichen Schmerzes über den vermeintlichen Tod seiner Frau beim Untergang eines Flüchtlingsschiffes durch einen japanischen Fliegerangriff widmet er sich dem Komitee und der Rettung der Zivilbevölkerung, dabei setzt der Diabetiker Leben und Gesundheit aufs Spiel. Immer wieder kommt es zu Gräueltaten der japanischen Truppen auch in der Sicherheitszone. Der Film endet mit Rabes Abschied von Nanking. Am Hafen wird er von der chinesischen Bevölkerung als Retter bejubelt, schließlich kommt es zum Wiedersehen mit seiner Frau, die das Schiffsunglück doch überlebt hat. So endet der Film optimistisch mit einem Happy End – ganz entgegen der grausamen außerfilmischen Realität.

Erzählperspektive

Die Erzählperspektive wechselt zwischen Ich-Erzähler und neutralem Erzähler, welcher den Eindruck des unmittelbaren Beobachters vermittelt. Entsprechend wechselt die Kamera zwischen Point-of-view-Shots aus der Perspektive der erzählenden Figur und der Außenperspektive, die das Geschehen aus der Sicht eines neutralen Erzählers zeigt. Die Darsteller werden überwiegend in totalen, halbtotale und halbnahen Einstellungen gezeigt, auch in Nah-Einstellungen. Groß- und Detail-Einstellungen, die eine starke Empathie der Zuschauer bewirken, werden seltener verwendet. Im Mittelpunkt der Filmerzählung steht das Schicksal John Rabes. Von den chinesischen Charakteren werden zwei hervorgehoben, Rabes Fahrer Chang (Ming Li) und die Schülerin Langshu (Jingchu Zhang), deren Schicksale die Grausamkeiten der japanischen Besetzer verdeutlichen. Außer Langshu sind Chinesen durchweg durch stereotype Verhaltens-

wiesen gekennzeichnet. Die Darstellung der Japaner als grausame Besatzer ist ebenfalls geprägt von Stereotypen, wobei einige Offiziere eine abweichende, kritische Haltung gegenüber den Verbrechen der japanischen Armee zeigen. In mehreren Szenen wird das Geschehen aus der Perspektive des Prinzen Asaka Yasuhiko (Teruyuki Kagawa) geschildert, einer historischen Persönlichkeit: Als Kommandeur der Streitkräfte, die Nanking eroberten, war er für das Massaker maßgeblich verantwortlich, wofür er aber nie zur Rechenschaft gezogen wurde.

Genre

Die Filmerzählung bedient gängige Konventionen des Melodrams wie „Held/Heldin im Kampf gegen eine Übermacht“, Rivalität, Polarisierung moralischer Standpunkte und „Märtyrertum“. Vom Genre her ist John Rabe eher ein Melodram als ein Kriegsfilm, da im Mittelpunkt Rabes emotionale und seelische Konflikte vor dem Hintergrund der Katastrophe in Nanking stehen. Die Verbrechen der japanischen Soldaten an der chinesischen Bevölkerung und an Kriegsgefangenen werden zwar geschildert, darunter Straßen-Kämpfe, die Bedrohung junger Mädchen, grausame Exekutionen und Massenmorde, aber der Fokus des Films liegt auf Rabes Handlungen und dessen Beziehungen zu seiner Ehefrau, zu dem britischen Arzt Wilson (Steve Buscemi) und der französischen Lehrerin Valérie Dupres. Das pathetische Ende mit den jubelnden Menschen, die Rabe verabschieden, und dem Wiedersehen Rabes mit seiner Frau steigert die gefühlvolle Stimmung des Filmes ins Extreme, was eine Entsprechung in der sich emotional steigernden Filmmusik (Score) hat.

Produktion und Distribution

Der Film *John Rabe* wurde nach vierjähriger Vorbereitungszeit von Oktober 2007 bis Februar 2008 überwiegend in Shanghai unter der Regie von Florian Gallenberger vor allem in Shanghai gedreht, die Produktion verschlang 18 Millionen Euro. Der Münchner Regisseur, Jahrgang 1972, zählt zu den erfolgreichsten jüngeren deutschen Filmemachern. Für seinen Kurzfilm *Quiero ser* erhielt er den Studenten-Oscar 2000 und 2001 den Oscar für den besten Kurzfilm. Auch *John Rabe* erhielt hohe Auszeichnungen, unter anderem den Bayerischen Filmpreis für Ulrich Tukur als Bester Darsteller und die Produzenten Mischa Hofmann, Benjamin Herrmann und Jan Mojto. Für den Deutschen Filmpreis wurde *John Rabe* siebenmal nominiert und gewann vier der begehrten „Lolas“. Auf dem Shanghai Film Festival im Juni 2009 erhielt *John Rabe* den Shanghai Film Critics Award in der Kategorie Film of Merit. In der deutschen Fachpresse wurde *John Rabe* seit der Berlinale recht kontrovers beurteilt, so fragte Peter Sandmeyer in der Zeitschrift Stern: „Ein guter Nazi? Ein Heiland mit Hakenkreuz? Kann es das geben?“ (Sandmeier, 2009). Trotz der glamourösen Uraufführung während der Berliner Filmfestspiele, einer umfangreichen PR-Kampagne und einschlägiger Filmpreise war der Film in Deutschland im Kino kein Publikumserfolg (Box Office 2009).

John Rabe als Erinnerungsfilm

Der Film von Florian Gallenberger basiert auf John Rabes Tagebüchern und beansprucht insofern historische Authentizität aus der Zeitzeugenperspektive. Allerdings entsprechen die gesprochenen Texte aus Rabes Tagebuch nicht den Eintragungen, die in der auf Deutsch veröffentlichten Tagebuch-Edition zu lesen sind. In die Filmhandlung des in Farbe gedrehten Films ist häufig dokumentarisches schwarz-weißes Material über die Kriegssereignisse aus der Film-Sammlung von John Gillespie Magee geschnitten, der Mitglied des Internationalen Hilfskomitees war, was dem Film den Anspruch des „Authentischen“ verleihen soll. Regisseur Gallenberger sah es als schwierige Verantwortung, einen Film über ein so politisch brisantes Thema zu machen. Dies sei, so bekannte er, besonders für einen deutschen Filmemacher eine Gewissensfrage: „Wie kann man bei diesem Thema einen Film machen, der nicht am Ende suggeriert: die Nazis waren auch ganz nett?“ (John Rabe Presseheft 2009). Ihn interessierte vor allem die Frage nach der Psyche der Deutschen im NS-Staat – dieses Thema ist seit den Publikationen von Christopher Browning (Browning 1993) und Daniel Goldhagen (Goldhagen 1996) aktuell. Dass Rabe in Deutschland nach dem Gestapo-Verhör Zweifel und Kritik am NS-Staat entwickelte, rechtfertigte schließlich für Gallenberger das Film-Projekt. Und dass das Hakenkreuz – die Ikone der Vernichtung - auch ein Symbol für Zuflucht gewesen sei, bewegte Gallenberger zutiefst (Ertel 2008). Eine der eindrucksvollsten Film-Szenen zeigt denn auch John Rabe alias Ulrich Tukur, der eine überdimensionale Hakenkreuzfahne aufspannt und mit diesem Symbol des Schreckens das Leben von Chinesen vor japanischen Tieffliegern schützt. Rabes Wandlung vom Mitläufer der Nationalsozialisten zu einem Zweifler am Nationalsozialismus, der Typus des „gut-bösen Nazis“ ist seit Steven Spielbergs Film *Schindlers Liste* häufig variiert worden. Nicht umsonst wird John Rabe häufig mit Oskar Schindler verglichen. Produzent Jan Mojto konstatierte Ende Oktober 2011 anlässlich der TV-Premiere von *John Rabe*, dass „der Typus des tüchtigen, offenen, internationalen und anständigen Deutschen, den es ja tatsächlich gab, in den Filmen über den Zweiten Weltkrieg in den Hintergrund geraten“ sei (Ehrenberg 2011). Das Schicksal des aus einer jüdischen Familie stammenden Botschaftsrats Dr. Rosen – den es wirklich gab – steht im Film für das Thema der Judenverfolgung im NS-Staat. Um die Filmhandlung so „realistisch“ wie möglich zu gestalten, aber wohl auch um die Forderungen der deutschen, chinesischen und französischen Produktionsfirmen sowie das Interesse eines internationalen Publikums zu wecken, engagierte man ein Team prominenter Schauspieler aus Deutschland, den USA, Frankreich, der VR China und Japan.

Der Film *City of Life and Death*, Inhalt und Figuren

Der Film beginnt im Juli 1937, gezeigt werden eingangs zeitgenössische Postkarten mit Nachrichten in englischer Sprache, zu hören sind kurze Voice-over-Berichte (Kommentare eines unsichtbaren Sprechers) über den Verlauf des zweiten sino-japanischen Krieges bis zur Einnahme von Nanking. Solche Post-

karten in Form von Inserts (Einblendung von Texten oder Zwischentiteln) kommentieren auch im Folgenden den Handlungsverlauf. Die eigentliche Filmhandlung setzt im Dezember 1937 unmittelbar vor der Eroberung von Nanking ein und wird aus der Perspektive des jungen japanischen Offiziers Kadokawa (Hideo Nakaizumi) erzählt. Es folgt ein Perspektivwechsel zu dem chinesischen Offizier Lu (Liu Ye), der sich in der Stadt mit seinen schlecht ausgerüsteten Soldaten vergeblich der Flucht chinesischer Truppen widersetzt. Diese fliehen durch ein Stadttor zum Fluss und geraten in einen Hinterhalt japanischer Streitkräfte. Lu kämpft mit seinen Männern einen verzweiferten Straßenkampf gegen die Invasoren, bis er in japanische Gefangenschaft gerät und auf Befehl eines japanischen Offiziers zusammen mit Hunderten Kriegsgefangenen erschossen wird. Nicht alle japanischen Offiziere sind mit den Massakern in Nanking einverstanden, können sie aber auch nicht verhindern. Die dritte Geschichte erzählt das Schicksal der wohlhabenden Familie Tang, die anfangs mit Rikschas durch die zerstörte Stadt in die Sicherheitszone flieht. Herr Tang (Wei Fan) ist Übersetzer für John Rabe, er versucht mit den japanischen Offizieren zu verhandeln und dabei für sich und seine Familie Vorteile zu erlangen. Aber er kann nicht verhindern, dass seine kleine Tochter und seine Schwägerin (Yao Di) von den japanischen Invasoren ermordet werden; eine der schockierendsten Szenen des Films zeigt, wie ein japanischer Soldat Tangs kleine Tochter aus dem Fenster eines Hauses wirft. Tang opfert sich am Schluss für seinen chinesischen Landsmann, der mit John Rabe die Stadt verlässt, er selber wird von den Besatzern erschossen. Seine schwangere Frau (Qin Lan), die ebenfalls mit Rabe ausreisen darf, überlebt als einzige der Familie Tang das Massaker. Die vierte Geschichte erzählt das Schicksal der engagierten jungen Lehrerin Jiang (Yuanyuan Gao), die mutig und tatkräftig das Leben in der Sicherheitszone koordiniert. Sie versucht Menschen zu retten und ihre Schülerinnen vor Vergewaltigung und Ermordung zu beschützen – schließlich wird auch sie Opfer der Willkür japanischer Soldaten. Das Leiden und die Ermordung der „Comfort Women“, der Mädchen und Frauen, die von den japanischen Streitkräften zur Prostitution gezwungen werden, ist ein eigener Erzählstrang des Films. Die Frauen werden als Opfer brutaler Menschenjagden, Vergewaltigungen und Morde gezeigt, zwischen einer japanischen „Trostfrau“ und Kadokawa entwickelt sich eine kurze, tragische Liebesgeschichte. Prostitution soll zwar aufgrund der Zensurbestimmungen in der VR China in Filmen nicht thematisiert werden, ist hier aber ein wichtiger Bestandteil des Plots. Da der Diskurs über „Comfort Women“ zu den Opfern des Massakers zählen und der Diskurs darüber in der chinesischen Öffentlichkeit ganz offen geführt wird, genehmigte die chinesische Zensurbehörde wohl auch Film-Szenen mit dem Abtransport unbekleideter ermordeter Frauen durch japanische Soldaten, obwohl die Darstellung von Nacktheit nicht gestattet ist. Besonders diese schockierenden Szenen tragen zur starken Emotionalisierung des Publikums bei. Die westlichen Ausländer, allen voran John Rabe (John Paisley) und die Leiterin des Girls College, Minnie Vautrin (Beverly Peckous), sind nur in wenigen Film-Szenen zu sehen: Sie erscheinen als passiv, ängstlich, chaotisch, völlig machtlos und unfähig der chinesischen Bevölkerung zu helfen. Die Schilderung von John Rabes Abschied kann als Verrat an seinen chinesischen Schutzbefohlenen interpretiert werden. Eine weitere Erzählung handelt von

einem kleinen chinesischen Jungen, offenbar eine Waise, der in die Kampfhandlungen gerät und durch Zufall eine Massenhinrichtung von Kriegsgefangenen überlebt. Am Ende schließt sich der Kreis: Der japanische Soldat Kadokawa soll den Jungen und einen älteren Chinesen außerhalb der Stadt erschießen. Zutiefst erschüttert von der Brutalität des Krieges und voll Mitleid mit der chinesischen Bevölkerung lässt Kadokawa die beiden aber fliehen. Mit seinem Revolver begeht er schließlich Selbstmord. Der Film endet mit langen Einstellungen auf die beiden Überlebenden, die fröhlich von dannen ziehen, und auf die Leiche des jungen japanischen Offiziers, die in einer blühenden Wiese liegt.

Erzählperspektive

Die Erzählperspektive wechselt zwischen auktorialem und neutralem Erzähler, selten wird aus der Ich-Perspektive erzählt. Die Postkarten zum Kriegsverlauf kommentieren ähnlich wie die Zwischentitel (Inserts) im Stummfilm die Handlung an entscheidenden Stellen und leiten oft von einem Handlungsstrang zum anderen über. Es sind Postkarten ungenannter Zeitzeugen aus westlichen Ländern, die die Kriegsereignisse aus einer auktorialen Perspektive beschreiben. Einblicke in das Leben oder in das Denken und Fühlen von John Rabe und seiner Mitstreiter gibt der Film aber nicht. Lu Chuans Film schildert die schrecklichen Ereignisse in Nanking vielmehr aus der Perspektive des jungen japanischen Offiziers Kadokawa, der, in einer Missionsschule erzogen, seine Menschlichkeit bewahrt – die Zuschauer können Empathie für ihn entwickeln. Über seine Innensicht erfährt der Zuschauer allerdings ebenfalls nichts, es gibt beispielsweise keine inneren Monologe aus dem Off. Ebenso wie bei dem chinesischen Offizier Lu wird durch Point-of-View-Einstellungen nur bildlich die Erzählperspektive von Kadokawa deutlich. Die Schicksale der Familie Tang und der „Comfort Women“ werden aus der Perspektive des neutralen Erzählers geschildert. Die Empathie der Zuschauer wird durch die intensive Verwendung von Groß- und Detailaufnahmen und durch extreme Kameraperspektiven aus der Unter- und Obersicht intendiert. Kurze Einstellungen, schnelle Schwenks und Zooms sorgen für ein großes Tempo und Dynamik im Stil eines Actionfilms.

Genre

City of Life and Death ist ein Kriegsfilm, die Kampfszenen und die Perspektive der chinesischen und japanischen Soldaten bestimmen die Erzählung. Stilistisch orientiert sich der Regisseur deutlich an zwei Filmen Steven Spielbergs: *Schindlers Liste* und *Saving Private Ryan*. Neben dem durch Mise-en-scene (räumliche Anordnung von Figuren und Dingen im Bild), Bild und Ton stark wirkendem Realismus wirkt Lu Chuans Film auch durch die Suggestion einer beinahe dokumentarischen filmischen Authentizität durch die Verwendung der Handkamera und des schwarz-weiß Films.

Produktion und Distribution

Regisseur Lu Chuan, Jahrgang 1970, ist einer der erfolgreichsten jüngeren chinesischen Regisseure, die seit Mitte der 1990er Jahre, bzw. im neuen Jahrtausend die Filmszene Chinas betreten haben. Lu Chuan ist Absolvent der People's Liberation Army International Relations University in Nanking; nach dem Militärdienst studierte er an der Filmakademie in Peking und promovierte über Francis Ford Coppola. Bereits die ersten beiden Filme Lu Chuans erzielten als Low Budget-Produktionen in China und in anderen Ländern große Erfolge: die Komödie *The Missing Gun* (2002) und *Kekexili: Mountain Patrol* (2004). Er ist ein Repräsentant der „6. Generation“ chinesischer Regisseure, die sich kritisch mit der Vergangenheit und Gegenwart des Landes auseinandersetzen. *The City of Life and Death* ist Lu Chuans dritter Spielfilm. Mit einem für China ungewöhnlich hohen Budget von 11,7 Millionen Dollar (80 Millionen RMB = Renmenbi) und mehr als 20.000 Komparsen entstand in einer vierjährigen Produktionszeit dieses Monumentalwerk, dessen ursprünglicher Titel *Nanjing! Nanjing!* lauten sollte. Der Film wurde ab Oktober 2007 nördlich von Peking in der Küstenstadt Tianjin und in den Filmstudios in Changchun im Norden der VR China gedreht. Am 22. April 2009 war der Kinostart in China, der Film war ein für China sensationeller Erfolg mit geschätzten Einnahmen von 10,2 Millionen Dollar (70 Millionen RMB) in fünf Tagen und etwa 20 Millionen Dollar (150 Mio RMB) in den ersten zweieinhalb Wochen (Derek 2009). *City of Life and Death* erhielt zahlreichen Preise, darunter 2009 den Hauptpreis des internationalen Filmfestivals von San Sebastián Festivals, die Goldene Muschel, die Auszeichnung als „Bester Film“ des Oslo Film Festival und im Jahr 2010 den „chinesischen Oscar“, den Golden Horse Award in Taiwan für den besten Film.

The City of Life and Death als Erinnerungsfilm

Der Film ist „dem Gedenken der 300.000 Landsleute gewidmet, die beim Nanking-Massaker getötet wurden“, so lautet die Information, die mit weißer Schrift auf schwarzem Grund dem Film vorangestellt ist. Die Vorgeschichte der Eroberung Nankings und der Verlauf des Massakers werden anhand von Postkarten mit Schreibschrift in englischer Sprache erzählt: Eine Stimme aus dem Off berichtet über den Inhalt der Karten, die im Bild zu sehen sind. Lu Chuan bedient sich also nicht der Tagebucheintragungen von John Rabe. Damit setzt sich der Regisseur von dem gleichzeitig produzierten deutsch-chinesischen Film ab und konstituiert zugleich die aus chinesischer Sicht „objektiven“ westlichen Zeitzeugen. Die Innensicht der chinesischen Opfer und der japanischen Täter kommt im Film nicht verbal zum Ausdruck. An keiner Stelle wird aus Tagebucheintragungen japanischer Soldaten zitiert, obwohl die Lektüre solcher Dokumente den Regisseur nach eigenen Angaben zu dem Film inspiriert hat, da sie ein neues Licht auf die japanischen Invasionstruppen werfen. Allerdings schuf Autor und Regisseur Lu Chuan mit der Figur des Kadokawa einen sympathischen Charakter, der nicht mittun will an dem Töten und Quälen, der Scham für die Taten der japanischen Streitkräfte empfindet und der versucht, die Leiden der Menschen inmitten des unmenschlichen Krieges zu

lindern. Mit dieser positiven Charakterisierung eines japanischen Offiziers verstieß Regisseur Lu gegen ein bis dato ungeschriebenes Tabu in China – den japanischen Feind menschlich zu zeichnen. Lu war sich dessen bewusst: Mit seinem Film wolle er helfen, die alten Wunden zwischen den früheren Kriegskontrahenten zu heilen, ließ Lu mehrfach in Interviews wissen (Nanjing: City of Life and Death 2009).

Die Rettungsaktionen der Europäer stellt Lu als Nebenhandlung dar, John Rabe und den anderen werde ein „angemessener Platz“ im Film gegeben, meinte der Regisseur. Hauptthema des Films seien die beiden Kriegsparteien China und Japan: „Ich schätze Rabe und andere Europäer, welche uns halfen. Doch das Wichtigste im Krieg waren meiner Meinung nach, nicht Europäer die hunderttausende Chinesen retteten, sondern die Chinesen und Japaner. Wir sind es nämlich, die die Geschichte aufarbeiten und von ihr lernen müssen“ (Nanjing: City of Life and Death 2009). Die Rettung und Selbsttötung seiner Vorfahren und der Geist, der dahinter stand, trage China bis heute, stellte Lu klar, dies sei für ihn „die eigentliche Motivation für diesen Film“ (Nanjing: City of Life and Death 2009). Besonders am Herzen lag Lu daher die Ehrenrettung der chinesischen Bevölkerung und Soldaten, die keineswegs – wie oft behauptet – wie Schafe zur Schlachtbank gegangen seien, sondern im Rahmen ihrer Möglichkeiten gekämpft und Widerstand geleistet hätten (City of Life and Death 2009). Aus dieser Perspektive werden der unerschrockene Kampf des chinesischen Offiziers Lu, dargestellt von dem bekannten Schauspieler Liu Ye, und sein Martyrium in einer Massenexekution erzählt: Diese Figur hat wenige Dialoge, wirkt aber durch Körperhaltung und Mimik besonders stark, häufig nimmt der Offizier Lu eine statuarische Pose ein. Die Kampfszenen der chinesischen Soldaten in der Stadt und ihre Hinrichtung nehmen in der ersten Hälfte des Films den breitesten Raum ein, bevor sich der Schwerpunkt des Filmgeschehens auf das Schicksal der Zivilisten und auf die Gräueltaten der japanischen Soldaten an der Zivilbevölkerung verlagert.

Der Film *The Flowers of War*

Inhalt und Figuren

Während der Invasion von Nanking durch japanische Truppen im Dezember 1937 erreicht eine Gruppe chinesischer Schülerinnen mit knapper Not ihre Schule im Konvent der Winchester Cathedral. Der Priester, Father Engelmann, ist vor kurzem gestorben. George Chen, ein junger Chinese, versucht die Schülerinnen zu beschützen, die Kirche vor Zerstörung zu bewahren und Father Engelmann ein würdiges Begräbnis zu verschaffen. Auch der amerikanische Leichenbestatter John Miller (Christian Bale) trifft in der Kathedrale ein, er ist extra zur Beisetzung des Priesters in die Stadt gekommen. Schließlich verschaffen sich 13 Prostituierte aus einem nahe gelegenen Luxus-Bordell Zutritt zu dem Konvent, um sich vor den vorrückenden japanischen Soldaten zu verstecken. Die Wege der Flüchtenden kreuzen sich mit einer Gruppe heldenhaft kämpfender chinesischer Soldaten, die in Nanking zum Schutz der Bevölkerung ausharren, schließlich aber der Übermacht der japanischen Armee erliegen. Als japanische Solda-

ten das Areal der Kathedrale und die Missionsschule stürmen, entgehen die Schülerinnen durch Millers mutiges Handeln einer Massen-Vergewaltigung: Um die Mädchen zu retten nimmt er die Identität des verstorbenen Priesters an und verschafft sich auf diese Weise einen gewissen Respekt bei den japanischen Soldaten und Offizieren. Miller, der zuerst nur an einer angemessenen Bezahlung und am Messwein interessiert ist, wird zum Beschützer der Mädchen und jungen Frauen, zwischen denen es bald aufgrund der großen sozialen Unterschiede zu Konflikten kommt. Unter dem Eindruck der ständig wachsenden Gefahr, von den immer ungeduldigeren japanischen Besatzern entführt und vergewaltigt zu werden, entwickeln die Schülerinnen und die Prostituierten, die kaum älter als die Mädchen sind, allmählich Verständnis und Solidarität füreinander. Miller und Yu Mo (Ni Ni), die unter den Prostituierten eine führende Rolle einnimmt, beginnen eine leidenschaftliche Beziehung, die aber keine Zukunft haben kann. Als ein japanischer Offizier dem Schülerinnen-Chor befiehlt, bei einer Feier mitzuwirken, entscheidet sich das Schicksal von Millers Schützlingen: Bekleidet mit Schuluniformen, von Miller als Schülerinnen geschminkt und frisiert, gehen die Prostituierten und George Chen statt der Mädchen zu der Feier. Alle sind entschlossen, sich ihrer Peiniger mit Glasscherben und Messern zu erwehren. John Miller und den Schülerinnen gelingt mit einem klapprigen Lastwagen die Flucht aus der Stadt.

Erzählperspektive

Die Erzählperspektive wechselt zwischen der Ich-Erzählerin, der Schülerin Shu (in ihrer ersten Rolle: Zhang Xinyi), und einem auktorialen Erzähler. Shu ist gleich zu Beginn des Filmes zu sehen, ihre Kommentare aus dem Off führen von den ersten Filmszenen bis zum Filmende wie ein roter Faden durch die Handlung. Die Handlung des Films beschränkt sich meist auf die Kirche und den Konvent, und so stehen trotz diverser Action-Szenen, die das grausame Kampfgeschehen zeigen, die sich wandelnden Beziehungen der Protagonisten im Mittelpunkt. Der menschliche Aspekt, so Zhang Yimou, sei für ihn wichtiger als der historische Hintergrund des Nanking Massakers: Die entscheidende Frage sei, wie sich Menschlichkeit in Kriegszeiten äußere (Rohter 2011).

Genre

Der Film, dessen Titel ursprünglich *Nanjing Heroes and 13 Flowers of Nanjing* lauten sollte, vereint Elemente des Melodrams, des Historiendramas und des Kriegsfilms. Die üppigen, farbgesättigten Bilder, die häufigen Slow-Motion-Aufnahmen, die schnellen, unvermuteten Wechsel zwischen äußerst brutalen und beinahe lyrischen Szenen und nicht zuletzt ein immer wieder aufscheinender Humor geben dem Film ein eigenes Gepräge, das ihn stark von anderen Filmen über das Massaker von Nanking unterscheidet. Zhang Yimou hat zahlreiche bekannte Romane verfilmt, auch *The Flowers of War* orientiert sich an dem Roman *The Thirteen Flowers of War* der chinesischen Schriftstellerin Geling Yan. Das Drehbuch variiert viele Motive des Romans und fügt mit John Miller eine völlig neue Hauptperson hinzu. Father Engelmann, der im Roman eine be-

deutende Rolle spielt – er setzt sich mutig für seine Schülerinnen ein und stirbt erst am Ende der Romanhandlung – im Film wird nur sein Name genannt, Elemente seiner Roman-Figur werden in Millers Charakter integriert.

Produktion und Distribution

Zhang Yimou, geboren 1951 in Xi'an, ist einer der prominentesten Repräsentanten der „5. Generation“ chinesischer Filmemacher. Er zählt zu den ersten Studenten, die ab 1978 an der wieder eröffneten Filmakademie in Peking studierten. Zhang ist unter den chinesischen Regisseuren sicherlich der „bildmächtigste“, besonders bekannt für seine Farbdramaturgie, dies ist wohl auch seiner Ausbildung als Kameramann geschuldet. 1987 öffnete ihm der erste Film, in dem er selber Regie führte, den Weg zum internationalen Ruhm: „Das rote Kornfeld“ (*Hóng Gāoliang*: „Rote Hirse“) nach dem gleichnamigen Roman des Literatur-Nobelpreisträgers Mo Yan, in dem es um das Schicksal einer Familie vor dem Hintergrund der japanischen Besetzung Chinas in den 1930er Jahren geht. *The Flowers of War* wurde ab Januar 2011 innerhalb von nur sechs Monaten in Nanjing gedreht und hatte – fast genau 74 Jahre nach der japanischen Eroberung der Stadt – im Dezember 2011 Premiere in China. Dort spielte er innerhalb weniger Monate 95 Millionen Dollar ein und war damit der erfolgreichste chinesische Film seines Jahrgangs (Orzeck 2012). Star-Regisseur Zhang Yimou und die chinesischen Produzenten zielten mit diesem Film aber nicht nur auf das chinesische Publikum sondern auch auf den Weltmarkt, besonders auf die USA, wo er schon Ende Dezember 2011 in die Kinos kam. Mit der bis dahin teuersten chinesischen Filmproduktion und der Verpflichtung des Oscar-Preisträgers Christian Bale in einer Hauptrolle erhoffte man sich – vergeblich – eine Nominierung für die Academy Awards in der Kategorie „Bester ausländischer Film“. Nominierungen erhielt der Film bei den 69. Golden Globe Awards und den 6. Asian Film Awards 2012, wo die Darstellerin Ni Ni den Preis als „Best Newcomer“ gewann. In den USA kam der Film beim Publikum nicht gut an, während die Kritiker teils positiv, teils negativ reagierten: Viel Zustimmung fanden vor allem die eindrucksvolle Bildsprache und die schauspielerischen Leistungen der HauptdarstellerInnen.

***The Flowers of War* als Erinnerungsfilm**

Zhang Yimou wollte einen Film über das Massaker von Nanking drehen, der sich von anderen Filmen zu dieser Thematik unterscheidet und dabei der Realität des Schreckens im besetzten Nanking so nahe wie möglich kommen sollte (Rohter 2011). Mit Hilfe eines internationalen Produktions-Teams wurden die historischen Schauplätze in der Stadt akribisch rekonstruiert, unter anderem wurde eine „typisch asiatische“ Kirche extra für die Dreharbeiten errichtet (Sondergaard 2012). Häufig verwendet der Regisseur in diesem Film christliche Symbolik, am deutlichsten mittels einer überdimensionalen Rote-Kreuz Fahne, die John Miller in der Missionsschule beim Eindringen der japanischen Soldaten zum Schutz der Schülerinnen entfaltet. Da die Verwendung religiöser und besonders christlicher Symbolik in chinesischen Filmen ein Tabu ist, kann dies

wohl als ein Zugeständnis an das westliche Publikum interpretiert werden. Die eigentlichen Heldinnen des Films sind Mädchen und Frauen, insbesondere die beiden gegensätzlichen Charaktere Shu und Yu Mo, wobei Zhang Yimou mit der sehr positiven Darstellung der Prostituierten im Zentrum der Filmhandlung wiederum an ein Tabu der chinesischen Filmzensur rührt. In vielen seiner Filme sind es starke Frauenfiguren, welche die Handlung tragen, wie beispielsweise in *das Rote Kornfeld* (1987), *Die rote Laterne* (1991) und *Der Fluch der Goldenen Blume* (2006); die erotische Ausstrahlung seiner Heroinnen hat trotz der strengen Zensur in China dank Zhang Yimous geschickter Regie einen wesentlichen Anteil an der Wirkung seiner Filme. So auch in *The Flowers of War*, in dem John Miller den Reizen von Yu Mo erliegt, während die Schülerinnen, zunächst wider Willen, dann aber zunehmend fasziniert konfrontiert mit der ausgeprägten Weiblichkeit der Prostituierten, ihre eigene Sexualität entdecken. Kaum verwunderlich waren die Verhandlungen mit der chinesischen Zensurbehörde insbesondere während der Postproduktion – des Schneidens des Films – sehr langwierig. Zhang Yimou stellt mit den Prostituierten eine Opfergruppe in den Mittelpunkt, die in den anderen Filmen zu dieser Thematik eher eine Nebenrolle spielt. In *The Flowers of War* dagegen werden Prostituierte als bewusst handelnde Persönlichkeiten geschildert: Sie sind keine willenlosen Opfer sondern retten aus eigenem Entschluss geradezu heroisch eine Gruppe junger Schülerinnen. Diese Gegenüberstellung der unschuldigen Mädchen aus der Mittel- und Oberschicht und der gesellschaftlichen Außenseiterinnen – die sozialen Unterschiede schwinden angesichts tödlicher Gefahr – trägt zur Dramatisierung der Handlung entschieden bei. Der Film nimmt hier den Diskurs über die Leiden der „Comfort Women“ auf, der seit mehreren Jahren intensiv in China und anderen asiatischen Ländern geführt wird. Dabei wartet Zhang Yimou mit zahlreichen stereotypen Schilderungen auf: Mit ihrer Schönheit und Koketterie, mit reizvoller Kleidung und verspielten Accessoires verkörpern die Prostituierten den Typ „geheimnisvolle asiatische Schönheit“, der zu den weit verbreiteten Asien-Klischees zählt. Die Charakterisierung der Japaner als überaus grausam, gierig und verschlagen unterscheidet sich nicht von der Darstellung japanischer Soldaten in anderen chinesischen Filmen über den sino-japanischen Krieg. Mit der Schilderung des Amerikaners Miller als ein dem Alkohol und den Frauen ergebener, verantwortungsloser Mann mit Kolonialherren-Attitüde, der sich schließlich zu einem mitfühlenden, verantwortungsvollen und mutigen Menschen entwickelt, wollte Zhang Yimou den üblichen Helden-Klischees entgegenwirken (Rohter 2011). Besonders Millers Charakter war für den Regisseur, der zuvor noch nie mit Schauspielern aus den USA und Europa gearbeitet hatte, eine Herausforderung: dass ein Fremder mit zweifelhaftem Ruf zu einem Helden wird und Chinesen rettet, sei einzigartig in der chinesischen Filmgeschichte, hob Zhang Yimou in einem Interview hervor (Rohter 2011).

Fazit

Alle drei Filme haben Hollywood-Format, setzen aber unterschiedliche Akzente: Auf der einen Seite großes Gefühlskino, die Geschichte von John Rabe als Melodram. Ein Film, der von den Bildern aber auch von den Dialogen lebt – und

von der Musik, die wegen ihrer Emotionalität oft kritisiert wurde. Auch Zhang Yimous Liebes- und Historiendrama gibt sich sehr gefühlsbetont, im Mittelpunkt stehen die Beziehungen zwischen den Protagonisten, die aus verschiedenen Perspektiven geschildert werden – fast scheint es, als ob das schreckliche Morden und Schänden gelegentlich in den Hintergrund tritt. Hier versuchen im Angesicht der tödlichen Gefahr Menschen aus verschiedenen Kulturkreisen einander zu verstehen, hier werden soziale Grenzen nivelliert. Die Rolle des „Helden aus dem Westen“ übernimmt der US-Bürger John Miller, der sich vom Saulus zum Paulus, vom opportunistischen Alkoholiker zu einer verantwortungsvollen Vaterfigur entwickelt. Als er das Gewand von Father Engelmann anlegt, scheint sich dessen christliche Gesinnung auf ihn zu übertragen. Der Film ist einerseits ein Appell für Menschlichkeit und Opferbereitschaft, andererseits polarisiert er stark zwischen Tätern und Opfern: Während die japanischen Soldaten und Offiziere in ihrer unberechenbaren Grausamkeit unbegreiflich bleiben, kann sich der Zuschauer in John Miller und seine Schützlinge einfühlen, ihre Charaktere werden plausibel geschildert. Auf der anderen Seite beeindruckt der semi-dokumentarische Stil von *City of Life and Death*, der zwar auch an die Emotionen der Zuschauer appelliert, der aber facettenreich aus mehreren Perspektiven der Täter und Opfer erzählt. Im Mittelpunkt stehen die Sichtweisen von Chinesen und Japanern, die „Westler“ sind Nebenfiguren. In diesem Film verlässt John Rabe die Stadt in Demutshaltung, nicht im Triumph wie in Gallenbergers Film. Es gibt wirkungsvolle Bilder, vergleichsweise wenige Dialoge, schockierende Toneffekte und eine unsentimentale, aber wirkungsvolle Musik.

Florian Gallenbergers und Lu Chuans Filme wollen zu aktuellen Diskursen über Tabuthemen der Geschichte und Politik ihrer Länder beitragen. Das Massaker von Nanking bildet dafür die Folie: Im Mittelpunkt des deutschen Films *John Rabe* steht der Diskurs über die nationalsozialistische Vergangenheit – die Frage, ob das Schema des „bösen Nationalsozialisten“ zu durchbrechen ist ohne unreflektiert in die gegenteilige Deutung zu verfallen. Interessanterweise kam diese Ambivalenz beim deutschen Publikum nicht sehr gut an. In Lu Chuans *City of Life and Death* geht es um ein Trauma der chinesischen Geschichte. Aus chinesischer Sicht stellen sich Fragen, die lange tabuisiert waren: Wie konnte das Massaker in diesem Ausmaß stattfinden? Wo war der Widerstand der chinesischen Armee und der Bevölkerung? Wie sollte man mit der Tatsache umgehen, dass Ausländer zumeist aus westlichen Ländern dazu beitrugen, hunderttausende der Einwohner Nankings vor dem Schlimmsten zu bewahren? Aufschlussreich ist Lu Chuans Einschätzung der japanisch-chinesischen Beziehungen: „Entweder wir zerstören Japan, Japan zerstört uns, oder wir versuchen, einander zu verstehen. Ich glaube, letzteres wäre die beste Lösung. Die Japaner sollten sich für das Massaker entschuldigen und die Chinesen sollten sich darüber klar werden, warum so etwas möglich war und was sie verloren“ (Nanjing: *City of Life and Death* 2009). Zhang Yimous Film hingegen hat ein klares Feindbild, die japanischen Invasoren, und eine unpolitische Botschaft: Menschlichkeit, Liebe und Opferbereitschaft auch im Angesicht der größten Katastrophe zu bewahren.

Film-Informationen:

Titel: John Rabe

Deutschland, Frankreich, China 2009

Produzenten: Mischa Hofmann, Jan Mojto, Benjamin Herrmann

Produktion: Hofmann & Voges Entertainment GmbH, EOS Entertainment, ZDF und Majestic Filmproduktion in Co-Produktion mit Pampa Production, Paris und Huayi Brothers, Peking.

Originalsprachen: Deutsch, Englisch, Japanisch, Chinesisch

Regie: Florian Gallenberger

Drehbuch: Florian Gallenberger, nach den Tagebüchern von John Rabe

Kamera: Jürgen Jürges

Musik: Annette Focks, Laurent Petitgirard

Schnitt: Hansjörg Weißbrich

Farbe

Darsteller: Ulrich Tukur, Daniel Brühl, Anne Consigny, Steve Buscemi, Dagmar

Manzel, Zhang Jingchu, Teruyuki Kagawa, Gottfried John

Laufzeit: 134 Minuten

FSK: 12 Jahre

Filmverleih: Majestic

Filmverleih VR China: Huayi

DVD: Twentieth Century Fox Home Entertainment

Website: <http://www.johnrabe.de/>

Titel: City of Life and Death (Nanjing! Nanjing!)

VR China 2009

Produzenten: Qin Hong, Han Sanping, Zou Li, John Chon, Andy Zhang, Lu Chuan

Produktion: Beijing Film Studio, CFGC Stellar Megamedia, Jiang Su Broadcasting, Media Asia Films, Shanghai Bailiang Investment

Regie: Lu Chuan

Drehbuch: Lu Chuan

Kamera: Cao Yu

Schnitt: Teng Yu

Musik: Liu Tong

s/w

Darsteller: Liu Ye, Hideo Nakaizumi, Fan Wei, Gao Yuanyuan, Jiang Yiyan,

John Paisley, Ryuichi Kohata

Verleih: Media Asia Distribution

FSK: Freigegeben ab 16 Jahren

Laufzeit: 132 Minuten

DVD: KSM GmbH

Titel: The Flowers of War

VR China 2011

Produzenten: William Kong, David Linde, Zhang Weiping, Zhang Yimou

Produktion: EDKO Film, Beijing New Picture Film, New Picture Company
 Originalsprachen: Englisch, Chinesisch (Mandarin), Japanisch
 Regie: Zhang Yimou
 Drehbuch: Liu Heng
 Kamera: Zhao Xiaoding
 Musik: Qigang Chen
 Schnitt: Peicong Meng
 Farbe
 Darsteller: Christian Bale, Ni Ni, Zhang Xinyi, Tong Dawei, Atsuro Watabe, Shigeo Kobayashi, Cao Kefan
 Laufzeit: 146 Minuten
 Filmverleih: EDKO Film, Wrekin Hill Entertainment, Row 1 Productions
 FSK: Freigegeben ab 16 Jahren
 DVD: Falcom Media ab 18. März 2013 auf DVD, Blu-ray und Video-on-Demand

Literatur

- John Rabe Homepage. <http://www.john-rabe.de> (02.02.2012).
- (2009). Box Office: Konjunktur für Vollgas-Träume. Spiegel online. <http://www.spiegel.de/kultur/kino/box-office-konjunktur-fuer-vollgas-traeume-a-617642.html> (17.03.2013).
- (2009). *John Rabe Presseheft der Majestic-Filmverleih-Firma*. Berlin.
- (2009). Nanjing: City of Life And Death. http://german.china.org.cn/photos/txt/2009-04/21/content_17644991.htm (22.03.2013).
- Brandt, Susanne/Cornelissen, Christoph/Klinkhammer, Lutz/Schwentker, Wolfgang (Hg.) (2003). *Erinnerungskulturen. Deutschland, Italien und Japan seit 1945*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.
- Brumlik, Micha/Wojak, Irmtrud/Meinl, Susanne (Hg.) (2004). *Völkermord und Kriegsverbrechen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts*. Frankfurt, New York: Campus.
- Chang, Iris (1998). *The Rape of Nanking. The forgotten Holocaust of World War II*. New York: Penguin Books.
- Chang, Iris (1999). *Die Vergewaltigung von Nanking. Das Massaker in der chinesischen Hauptstadt am Vorabend des Zweiten Weltkriegs*. Zürich [u.a.]: Pendo.
- Chen, David W. (1996). A Nazi in China Who Used His Swastika to Save Lives. The New York Times. <http://www.nytimes.com/1996/12/15/weekinreview/a-nazi-in-china-who-used-his-swastika-to-save-lives.html?pagewanted=all&src=pm> (02.02.2012).

- Chen, David W. (1996). At the Rape of Nanking: A Nazi Who Saved Lives. The New York Times. <http://www.nytimes.com/1996/12/12/world/at-the-rape-of-nanking-a-nazi-who-saved-lives.html> (02.02.2012).
- Ehrenberg, Markus (2011). Rabe, Kelly, Rommel. Der Tagesspiegel online. <http://www.tagesspiegel.de/medien/film-event-rabe-kelly-rommel/5772536.html> (02.02.2012).
- Erl, Astrid (2005). *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Erl, Astrid/Gymnich, Marion/Nünning, Ansgar (2003). *Literatur, Erinnerung, Identität. Theoriekonzeptionen und Fallstudien*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Erl, Astrid/Nünning, Ansgar (Hg.) (2004). *Medien des kollektiven Gedächtnisses. Konstruktivität, Historizität, Kulturspezifität*. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Erl, Astrid/Wodianka, Stephanie/Berger, Sandra/Schütze, Julia (Hg.) (2008). *Film und kulturelle Erinnerung. Plurimediale Konstellationen*. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Ertel, Manfred (2008). Hitler-Verehrer Rabe: Rettung unterm Hakenkreuz. Spiegel online. <http://www.spiegel.de/kultur/kino/hitler-verehrer-rabe-rettung-unterm-hakenkreuz-a-548887-2.html> (22.3.2013).
- Eykholt, Mark (2000). Chinese Historiography of the Massacre. In: Fogel, Joshua A. (Hg.). *The Nanjing Massacre in history and historiography*. Berkeley: University of California Press, 11–69.
- Fogel, Joshua A. (Hg.) (2000). *The Nanjing Massacre in history and historiography*. Berkeley: University of California Press.
- Gallenberger, Florian (2009). *Über das Projekt John Rabe. John Rabe Presseheft der Majestic-Filmverleih-Firma*. Berlin.
- Hallo, Ruth (2002). *John Rabe und seine Rezeption in China*. Aachen: Shaker.
- Holbig, Heike (2009). Erinnerungskultur und Geschichtspolitik in China. Bundeszentrale für politische Bildung. <http://www.bpb.de/internationales/asien/china/44265/erinnerungskultur> (28.02.2013).
- Honda, Katsuichi/Gibney, Frank (1997). *The Nanjing massacre*. Armonk, N.Y: M.E. Sharpe.
- Honda, Katsuichi/Gibney, Frank (1999). *The Nanjing massacre. A Japanese journalist confronts Japan's national shame. (Studies of the Pacific Basin Institute)*. Armonk, N.Y: M.E. Sharpe.
- Makino, Uwe (2009). *Nanking-Massaker 1937-38. Japanische Kriegsverbrechen zwischen Leugnung und Überzeichnung*. Norderstedt: Books on Demand.
- Orzeck, Kurt (2012). Chinese Blockbuster 'Flowers of War' Leaves U.S. Audiences Cold. The Wrap. <http://www.thewrap.com/movies/article/despite-christian-bale-flowers-war-leaves-us-audiences-cold-34515> (02.03.2013).
- Osterhammel, Jürgen (1989). *China und die Weltgesellschaft. Vom 18. Jahrhundert bis in unsere Zeit*. München: C.H. Beck.
- Pfeiff, Alexandra (2009). Der deutsche Held von Nanking. Ein Bericht zum Film „John Rabe“. [zeitgeschichte online. http://www.zeitgeschichte-online.de/portals/_rainbow/documents/pdf/john_rabe.pdf](http://www.zeitgeschichte-online.de/portals/_rainbow/documents/pdf/john_rabe.pdf) (22.03.2013).

- Rohter, Larry (2011). Zhang Yimou and the Challenges of Filming in China. The Carpetbagger. The Award Season Blog of The New York Times. <http://carpetbagger.blogs.nytimes.com/2011/12/21/zhang-yimou-and-the-challenges-of-filming-in-china/?pagewanted=print> (02.03.2013).
- Sandmeyer, Peter (2009). John Rabe. Der Schindler von China. Stern online. <http://www.stern.de/kultur/film/2-john-rabe-der-schindler-von-china-659890.html>.
- Schröder, Jens (2011). Der Montag in der MEEDIA-Quotenanalyse. "John Rabe"-Film fällt im ZDF durch. MEEDIA. <http://meedia.de/fernsehen/john-rabe-film-faellt-im-zdf-durch/> 2011/11/01.html (02.03.2013).
- Seraphim, Franziska (2003). Kriegsverbrecherprozesse in Asien und globale Erinnerungskulturen. In: Brandt, Susanne/Cornelissen, Christoph/Klinkhammer, Lutz/Schwentker, Wolfgang (Hg.). *Erinnerungskulturen. Deutschland, Italien und Japan seit 1945*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch, 77–92.
- Sondergaard, Claudia (2012). Filming 'The Flowers of War,' World Class Team Recreate Nanjing. Toonari Post <http://www.toonaripost.com/2012/01/entertainment/filming-the-flowers-of-war-world-class-team-recreate-nanjing/> (22.03.2013).
- West, Paul (1997). *The Tent of Orange Mist*. Woodstock, N.Y: Overlook Press.
- Wickert, Erwin (Hg.) (1997). *John Rabe. Der gute Deutsche von Nanking. (Erstausgabe von Auszügen der Tagebücher von John Rabe)*. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Wickert, Erwin (2004). John Rabe und das Massaker von Nanking. In: Brumlik, Micha/Wojak, Irmtrud/Meinl, Susanne (Hg.). *Völkermord und Kriegsverbrechen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts*. Frankfurt, New York: Campus, 245–268.
- Wickert, Erwin (Hg.) (2009). *John Rabe. Der gute Deutsche von Nanking ; Buch zum Film von Oscar-Preisträger Florian Gallenberger mit Ulrich Tukur und Daniel Brühl*. München: Goldmann.
- Yan, Geling (2012). *Die Mädchen von Nanking. Roman*. München: Knaus.
- Yan, Geling (2012). *The Flowers of War*. London: Harvill Secker.
- Zidarov, Slavomir (2010). *John Rabe und seine Tagebücher in der gegenwärtigen Debatte um das Nanjing-Massaker*. München: GRIN Verlag GmbH.

Mythos Batak. Zur Kontroverse um einen bulgarischen Erinnerungsort

Roger Fornoff (Belgrad)

Batak, eine Stadt in den nordwestlichen Rhodopen, ist einer der prominentesten Erinnerungsorte in Bulgarien. Hier wurde 1876, im Kontext des Aprilaufstands gegen die türkischen Besatzer, ein Massaker an der bulgarischen Zivilbevölkerung verübt, bei dem mehrere tausend Männer, Frauen und Kinder ermordet wurden. In die internationalen Schlagzeilen geriet Batak 2007 als ein südosteuropageschichtliches Institut der FU Berlin den Erinnerungsort Batak zum Thema eines historischen Forschungsprojekts machte, das der Entstehung und geschichtspolitischen Formung dieses nationalen Mythos gewidmet war. Der Plan der Forschungsgruppe, eine Tagung sowie eine Ausstellung zu Batak als einer 'historischen Konstruktion' in Sofia zu organisieren, führte zu einer heftigen deutsch-bulgarischen, aber auch innerbulgarischen Kontroverse, in deren Rahmen die identitätspolitische Brisanz nationaler Mythen und Erinnerungsorte in Südosteuropa schlaglichtartig sichtbar wurde.

Vor diesem Hintergrund arbeitet der Artikel mithilfe gedächtniswissenschaftlicher und nationalismustheoretischer Konzepte Prozesse und Mechanismen der Konstruktion, Repräsentation und Instrumentalisierung kollektiver nationaler Erinnerung am Beispiel Bataks heraus. Zudem wird die politisch-historiographische Kontroverse über das Forschungsprojekt und die geplante Ausstellung summarisch rekapituliert, um sie als Lehrstück über den Umgang mit Geschichte und Gedächtnis in Südosteuropa kenntlich zu machen. Darüber hinaus werden einige Bezüge zu vergleichbaren Erinnerungsorten in der Region aufgezeigt.

1. Nationale Identitätskonstruktion in Bulgarien

1890, nur 12 Jahre nach der bulgarischen Staatsgründung im Anschluß an den Frieden von San Stefano, mit dem die 500jährige Fremdherrschaft des Osmanischen Reichs zu Ende ging, publizierte der bulgarische Historiker und Philologe Marko Balabanov eine Schrift mit dem Titel *Što e narodnost?* (dt. *Was ist eine Nation?*), in der er seine Strategie zur Konsolidierung der jungen, noch immer durch die kolonialen Interessen der europäischen Großmächte gefährdeten Nation entfaltete. In dem für die Formierung der bulgarischen Nation wegweisenden Essay betonte Balabanov, dass die ‚Volksseele‘, wie er im organologischen Sprachgebrauch seiner Zeit formulierte, ihre Wurzeln in der Vergangenheit habe, nämlich in den „gemeinsamen Heldentaten und gemeinsamen Anstrengungen“, im „gemeinsamen Leiden“ und den „Opfern der vergangenen Jahrhunderte“, aus denen allein die Kraft zu „neuen großen Taten“ erwachse. „Das bulgarische Volk“, so Balabanov, „kann nur für glücklichere Ereignisse gewappnet sein, wenn es [...] nicht die Verbindung zu seiner Vergangenheit abreißen lässt.“

[...] Die Gegenwart ist eng verbunden mit der Vergangenheit und die Zukunft hängt von beiden gleichermaßen ab“ (Balabanov o.J.: 39ff.; hier zitiert nach Weber 2006:15f.).

Balabanovs ambitioniertes erinnerungspolitisches Programm folgt offenkundig einem nationstheoretischen Ansatz, den der französische Orientalist und Religionswissenschaftler Ernest Renan acht Jahre zuvor in seinem berühmten Vortrag *Qu'est-ce qu'une Nation?* (dt. *Was ist eine Nation?*) erstmals formuliert hat. Darin entwickelt Renan die These, dass Nationen nicht, wie die Theorietradition bis dato behauptete, Resultate vermeintlich objektiver ethnischer, sprachlicher, religiöser, kultureller, geographischer oder ökonomischer Kohärenzen sind, sondern dass sie sich primär durch das bewusste „Bekenntnis zu einer gemeinsamen Vergangenheit“ konstituieren (vgl. Renan 1993:290–311).

Nach Renan sind Nationen folglich in erster Linie Erinnerungsgemeinschaften. Als solche beruhen sie auf einem kollektiven Gedächtnis, das die Siege und Niederlagen, die Triumphe, Opfer und Leiden einer als gemeinsam angesehenen Vergangenheit über vielfältige Formen memorialer Repräsentation und Inszenierung präsent hält. Doch auch als Erinnerungsgemeinschaften – Renans berühmte Definition der Nation als eines „täglichen Plebiszits“ nimmt diese Kernthese der neueren Nationalismusforschung bereits vorweg – sind Nationen keine objektiven oder naturwüchsigen Gebilde; sie gründen vielmehr auch in dieser Hinsicht in einem Willensakt, denn sie entstehen als einheitliche und zusammengehörige historische Formationen nicht von selbst, sondern müssen sich über „sozialtechnologische Anstrengungen“ (Hobsbawm 1998:115) als solche erst entwerfen und hervorbringen, wozu, wie etwa Eric Hobsbawm im Kontext seiner Forschungen zu den „invented traditions“ gezeigt hat, immer auch Praktiken der Erfindung, Fälschung und bewussten Umkodierung historischer Traditions- und Erinnerungsbestände eingesetzt werden. Nationale Formen des Erinnerns besitzen mithin einen tendenziell fiktionalen Charakter; sie zielen nicht auf die Erkenntnis der historischen Wirklichkeit, sondern auf die vereinheitlichende Modellierung kollektiver Gedächtnisinhalte und in ihrer Folge auf die Durchsetzung nationaler Denk- und Empfindungsmuster.

Auch Bulgarien war, als es nach dem Ende des Russisch-Osmanischen Krieges seine Unabhängigkeit erlangte, kein fertiger und gleichsam zu sich selbst erwachter Nationalstaat, sondern ein äußerst fragiles Gebilde. Nicht nur, dass der junge Staat noch auf Jahre hinaus in nahezu jeder Hinsicht von den hegemonialen Interessen der europäischen Großmächte abhängig blieb; auch die Nationalisierung der gerade aus dem Osmanischen Reich entlassenen Neubulgaren steckte noch weitgehend in den Kinderschuhen. 1878 war Bulgarien ein Staat ohne Nation und nationales Gedächtnis, in dem die Erinnerung an die vorosmanische Zeit und damit an die Reichsbildungen der bulgarischen Khane und Zaren infolge der 500jährigen Okkupationszeit fast gänzlich verlorengegangen war. Für die ethnisch und kulturell äußerst heterogene, vorwiegend bäuerliche Bevölkerung existierten lokale und regionale, volkskulturelle und religiöse Identitätsbezüge, eine gemeinsame stammes- oder nationalgeschichtliche Tradition gab es nicht mehr. Dem neuen Staat fehlte dementsprechend ein kollektiver Bestand an Narrativen und Symbolen, an Auto- und Heterostereotypen, auf dessen Grundlage sich die Bulgaren bzw. all jene, die von nun an als solche firmieren

sollten, als eine von anderen Nationen getrennte, homogene Identitätsgemeinschaft hätten erfahren können. Zwar setzte bereits in den 1830er Jahren die Epoche der 'bulgarischen Wiedergeburt' mit ihren nicht zuletzt von der deutschen Romantik inspirierten philologischen Anstrengungen zur Herausbildung einer nationalen bulgarischen Sprache und Kultur ein, doch bleibt diese Rückwendung auf historische, volkskulturelle und christliche Traditionen bis zuletzt ein Elitenprojekt, das die größtenteils illiterale bäuerliche Landbevölkerung kaum erfasste. Noch der Aprilaufstand selbst war weit mehr eine Serie lokaler und regionaler Revolten als jene heroische nationale Erhebung, zu der man ihn später erklärte; die bulgarische Nationalbewegung blieb bis in die 1870er Jahre hinein schwach, und es war weniger ihren revolutionären Taten als vielmehr dem Eingreifen Russlands geschuldet, dass Bulgarien unabhängig wurde.

Schon bald nach seiner Gründung gelang es dem jungen Staatsgebilde jedoch, diese Defizite nationaler Identitätsbildung im Rahmen einer vergangenheitspolitischen Großoffensive ersten Ranges aufzuholen und sich über die Konstruktion einer bis ins 9. Jahrhundert zurückreichenden Nationalgeschichte als Nation und Erinnerungsgemeinschaft neu zu erfinden. Hierbei rückten besonders zwei narrative Symbolkomplexe in den Mittelpunkt, zum einen der Mythos eines goldenen Mittelalters, der insbesondere aus dem ersten bulgarischen Geschichtswerk, der 1762 fertiggestellten *Slavobulgarischen Geschichte* (bgl. *Slavjanobalgarska istorija*) des Mönchs Paissij Hilendarskij kondensiert wurde, zum anderen der Mythos der nationalen Wiedergeburt und des Befreiungskampfs mit ihrem Höhepunkt: dem Aprilaufstand von 1876 und dem darauf folgenden Russisch-Osmanischen Krieg 1877/78. Beide historischen Komplexe gewannen in den ersten Jahrzehnten der Eigenstaatlichkeit zunehmend den Status von bulgarischen Gründungsmythen, die die Nation nicht nur historisch legitimierten, sondern über Semantiken der Heroisierung und Sakralisierung auch ideell überhöhten. Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts bildete sich so im Umfeld dieser Mythen eine stetig wachsende Erinnerungskultur aus, die sich räumlich in der Entstehung einer symbolischen Landschaft aus Monumenten, Denkmälern und Gedenkorten manifestierte, die wie eine Topographie zweiter Ordnung die ursprüngliche bulgarische Topographie überblendete und bis heute überblendet.

2. Batak als nationaler Erinnerungsort

Zu den prominentesten Orten jener symbolischen Erinnerungslandschaft, die nach der Unabhängigkeit Bulgariens von den geschichtspolitischen Eliten in Staat und Gesellschaft geschaffen wurde, gehört Batak, eine Stadt in den nordwestlichen Rhodopen, unweit von Plovdiv. Hier wurde im Frühjahr 1876 während des Aprilaufstands von irregulären türkischen Einheiten, den sogenannten *Bašibozuki*, die sich vermutlich zum Teil auch aus Pomaken der Umgegend rekrutierten, ein Massaker an der bulgarischen Zivilbevölkerung verübt, bei dem bis zu zweitausend Kinder, Frauen und Männer ermordet wurden. Auch in anderen bulgarischen Orten, etwa in Peruštica und Bracigovo, kam es im Rahmen des Aprilaufstands zu grausamen Racheakten türkischer Freischärler an der revoltierenden Bevölkerung; eine Kommission unter der Leitung des damaligen

amerikanischen Generalkonsuls ermittelte, dass in den Gebieten um Plovdiv, Sliven und Tarnovo, den Zentren des Aufstands, bis zu 15.000 Bulgaren, zu meist Frauen und Kinder, getötet sowie 79 Dörfer, 9000 Häuser, 200 Kirchen, 10 Klöster und ebenso viele Schulen zerstört wurden (vgl. Härtel/Schönfeld 1998:117).

Die Gräueltaten von Batak sorgten nicht nur innerhalb Bulgariens für Bestürzung; durch Korrespondentenberichte in der britischen *Daily News* und anderen europäischen Zeitungen gelangten sie auch in den Blickpunkt der internationalen Öffentlichkeit, wo sie entscheidend dazu beitrugen, die Stimmung in Europa zugunsten der Aufständischen und einer militärischen Intervention Russlands zu beeinflussen. Batak wurde so nicht nur zu einem publizistisch vielfach variierten Symbol osmanischer Barbarei, sondern auch zu einem frühen gesamteuropäischen Medienereignis, das Politiker und Intellektuelle wie Victor Hugo, Giuseppe Garibaldi, William Gladstone oder Leo Tolstoj veranlasste, öffentlich für den bulgarischen Freiheitskampf Partei zu ergreifen. Doch während Batak international schon zu Beginn des Russisch-Osmanischen Krieges wieder in Vergessenheit geriet – „verdrängt von immer neuen Gräueltaten, sowohl auf muslimischer als auch auf christlicher Seite“ (Baleva 2007:33), rückte der Ort innerhalb Bulgariens zunehmend ins Zentrum nationaler Identitäts- und Erinnerungsproduktion. Bereits 1892 erschienen drei literarische Dokumente, die nicht nur die populäre bulgarische Sicht auf Batak, sondern auch den akademisch-historiographischen Diskurs über dieses Thema bis in die Gegenwart hinein maßgeblich prägen: Zachari Stojanovs historische Chronik *Aufzeichnungen zu den bulgarischen Aufständen 1876*, der unter dem Pseudonym „Bojčo“ publizierte Augenzeugenbericht *Der Aufstand und das Massaker in Batak* von Angel Goranov sowie der Reiseessay *Im Schoße der Rhodopen* des bulgarischen Nationalpoeten Ivan Vazov (vgl. Baleva 2007:34). Alle drei Texte – von Protagonisten der bulgarischen Nationalbewegung und mithin aus einem nicht zu übersehenden gedächtnispolitischen Interesse heraus verfasst – deuten das lokale Ereignis des Massakers in das eines national motivierten Aufstands um (den es wohl nie gegeben hat, der schutzlose Ort wurde ohne Warnung überfallen und fast völlig zerstört) und transformieren es so in eine sinn- und identitätsstiftende Symbolerzählung, die den neugegründeten bulgarischen Nationalstaat im mythisch-sakralen Geschehen einer heroischen Opferhandlung verankert. Entsprechend apostrophiert Stojanov Batak als „Heiligtum“, „Altar“ oder auch als „Opferfeuer von Bulgarien“ – Begriffe und Bilder, die noch heute in vielen Publikationen der bulgarischen Geschichtswissenschaft zu Batak kursieren (vgl. Troeva 2007:131); Vazov greift sogar zur Metapher des „bulgarischen Golgatha“, womit die Leidensgeschichte der Bataker mit jener von Jesus Christus identifiziert wird (vgl. Troeva 2007:131).

Ein ähnliche Symbolik findet sich in der bei weitem wirkungsmächtigsten visuellen Adaption des Ereignisses, in Anatoli Piotrowskis vorgeblich auf authentischen Zeugnissen beruhendem Gemälde *Das Massaker von Batak*, das 1892 auf der Ersten Nationalen Ausstellung in Plovdiv der bulgarischen Öffentlichkeit vorgestellt wurde. Vor einer dramatischen nächtlichen Lichtkulisse, die das gesamte Bildgeschehen in eine numinose Aura taucht, wird hier eine eindeutige Täter- und Opferkonstellation sichtbar, die zudem in signifikanter Weise

geschlechtlich überformt ist. Piotrowskis Bild, das die Situation unmittelbar nach dem Massaker einfängt, weist dementsprechend eine deutliche Zweiteilung auf: Die linke Bildhälfte zeigt die Gruppe der Täter: bis auf zwei verschleierte Frauen ausnahmslos männliche Muslime in Turban und türkischer Tracht; auf der rechten Bildhälfte erkennt man die Gruppe der Opfer: nackte oder halb entblößte Leichen junger Frauen, deren lasziv verrenkte Körper den Verdacht nahelegen, dass ihrem Tod ein sexueller Gewaltakt vorangegangen sein muss (vgl. Baleva 2007:34). Die grausam ermordeten und zum Teil verstümmelten weiblichen Körper, die in ihrer jungfräulichen Reinheit keinerlei ethnische, kulturelle oder religiöse Identitätsmerkmale aufweisen, erscheinen dabei als lichthafte, fast transzendente Antithese zu der mit ethnographischer Präzision geschilderten osmanischen Gruppe. In dieser von realistischen Attributen gänzlich unbeeinträchtigten Idealität erweisen sich die getöteten Frauen – „allesamt, jung, schön und hellhäutig“ – als Verkörperungen der bulgarischen Nation und ihrer „Schändung“ in der „dunklen Epoche“ der 500jährigen türkischen Fremdherrschaft. Auf der Symbolebene vollzieht das Bild folglich eine Nationalisierung des weiblichen Körpers, der umgekehrt eine Korporalisierung und Naturalisierung der Nation entspricht, denn die in Piotrowskis Bild vorgenommene Identifikation von Körper und (bulgarischem) Volk nivelliert den kulturellen Konstruktcharakter nationaler Identitätsbezüge und lässt diese als ebenso naturhaft erscheinen wie den weiblichen Körper selbst.

Die Aufnahme von Batak in das bulgarische Kollektivgedächtnis beruht nicht nur auf literarischen, bildkünstlerischen oder seit den 1950er Jahren auch filmischen Formen der Vergangenheitskonstruktion – in der sozialistischen Epoche entstehen in Bulgarien mehrere historische Spielfilme zu Batak: *Unter dem Joch* (1952), *Das Ziegenhorn* (1972) und *Zeit der Gewalt* (1987), die jedoch weitgehend die von Stojanov, Vazov und Piotrowski vorgezeichneten Deutungsmuster reproduzieren – sie vollzieht sich auch über die Errichtung von Denkmälern, Monumenten und anderen Einrichtungen an der Stätte des Massakers selbst und damit über die Umwandlung des realen Ortes Batak in einen symbolischen Ort nationalen Erinnerns und Gedenkens. Im Zentrum dieser symbolischen Topographie von Batak, die insgesamt mehr als hundert Denkmäler und Monumente sowie ein städtisches Museum mit einer Dauerausstellung zum Ereignis des Massakers umfasst, steht die Kirche *Sveta Nedelja*, in der 1876 zahlreiche Aufständische ermordet worden sind. In ihr befindet sich ein halbgeöffneter Sarkophag mit Gebeinen der Opfer, vor dem an den Jahrestagen des Massakers staatlich organisierte Gedenkzeremonien durchgeführt werden. Bis weit ins 20. Jahrhundert hinein wurden diese Gebeine öffentlich zur Schau gestellt, wovon eine ungewöhnliche Postkartenserie zur Popularisierung des Ortes und seiner Geschichte Auskunft gibt. Die Postkartenmotive, auf denen man fotogerecht inszenierte Schädel und Knochen der getöteten Aufständischen sieht, führen das kollektive Gedächtnis visuell auf seine anthropologischen Ursprünge in Totenmemoria und Reliquienverehrung zurück, kodieren diese ursprünglich familiären und religiösen Praktiken jedoch national um. Die sorgsam gestapelten und aufgebahrten Gebeine vor der Kirche von Batak erhalten damit eine doppelte Bedeutung: Im Sinne traditioneller Pietas verweisen sie auf die dauerhafte Anwesenheit der Getöteten und die Verpflichtung der Lebenden, diese in einem

ehrenhaften Andenken zu behalten, gleichzeitig konstituieren sie jedoch – in struktureller Entsprechung zu den Reliquien von christlichen Heiligen und Märtyrern, über denen im Mittelalter Kirchen und Kathedralen errichtet wurden (vgl. Assmann 2002:63) – eine Art symbolisches Fundament der bulgarischen Nation, das dieser über die Emblematisierung eines martyriologisch ausgedeuteten Tötungsaktes eine gleichsam sakrale Legitimität verleiht.

Batak ist keineswegs ein Sonderfall südosteuropäischer Geschichtserinnerung; im Gegenteil: Auf dem Balkan existieren zahlreiche Erinnerungsorte, die in strukturell ähnlicher Weise wie Batak auf ein historisches Massaker oder eine Niederlage im Kampf gegen die Osmanen verweisen und von den Besiegten zu einem nationalen Opfermythos umgeformt wurden. Ein besonders prominentes Beispiel ist das *Kosovo Polje* (dt. Amselfeld) im heutigen Kosovo, Ort einer historischen Niederlage der Serben im Jahr 1389 gegen die Truppen des osmanischen Reichs und bis heute das Gravitationszentrum des serbischen Nationalgedächtnisses. Aus der Erinnerung an diese verlorene Schlacht ist eine Art Opfertrauma entstanden, das die kollektive Identität der Serben bis heute dominiert und, wie Slobodan Miloševićs Rede anlässlich des 600. Jahrestags der Schlacht auf dem Amselfeld sowie der anschließende Kosovo-Krieg zeigte, noch immer ein beträchtliches politisch-militärisches Mobilisierungspotential besitzt. Signifikant ist zudem, dass auch der Kosovo-Mythos primär über christlich-religiöse Narrative und Symbolelemente tradiert wird, etwa durch die Legende von der Verwandlung der gefallenen serbischen Helden in himmlische Heerscharen oder die Stilisierung des serbischen Heerführers Lazar zu einer Christus- und Erlöserfigur, wie sie z.B. in dem Gemälde *Das Fest des Prinzen Lazar am Kosovo*, in dem die abendliche Lagebesprechung vor der Schlacht in Anspielung auf das Abendmahl Christi dargestellt ist (vgl. etwa Olschewski 1998:23f.).

Nicht minder exemplarisch ist der südungarische Ort *Szigetvár*, mit dem sich die Erinnerung an eine vernichtende Niederlage der Kroaten im Kampf gegen osmanische Truppen verbindet. 1566 belagerte hier ein 90.000 Mann starkes osmanisches Heer unter Sultan Süleyman dem Prächtigen die Festung von Szigetvár, die von dem kroatischen Ban Nikola Zrinski und 2.500 kroatischen Soldaten verteidigt wurde. Obwohl die ungarischen Entlastungstruppen ausblieben, verweigerte Zrinski die Kapitulation, worauf die Verteidiger bis auf letzten Mann niedergemacht wurden. Die Belagerung von Szigetvár wurde mehrfach literarisch und dramatisch bearbeitet, u.a. von dem deutschen Dichter, Dramatiker und Freiheitskämpfer Theodor Körner in seinem Drama *Zriny* (1812), sie gewann jedoch nie die politische Brisanz des Amselfeld-Mythos. Heute befindet sich auf dem Gelände des Schlachtfelds ein Park der ungarisch-türkischen Freundschaft, auf dem ein Doppeldenkmal mit den Abbildern Süleymans und Zrinskis steht.

3. Die Kontroverse um den Erinnerungsort Batak

Nationale Geschichtserinnerungen – dies haben die bisherigen Ausführungen deutlich gezeigt – haben nicht selten einen sakralen Charakter; wer sie hinterfragt, kritisch analysiert oder sie gar zu dekonstruieren gedenkt, der muss – nicht nur in Südosteuropa – damit rechnen, auf ernsthafte Widerstände zu treffen.

Diese Erfahrung haben im Jahr 2007 Ulf Brunnbauer und Martina Baleva, zwei Historiker des Osteuropa-Instituts der FU Berlin, als Leiter eines u. a. von der Robert Bosch-Stiftung geförderten deutsch-bulgarischen Projekts gemacht, das sich der Erforschung des Massakers von Batak aus gedächtnisgeschichtlicher Perspektive widmete. Im Rahmen dieses Forschungsprojekts, das – so wörtlich – „Geschichte und Gegenwart antiislamischer Stereotype in Bulgarien am Beispiel des Mythos von Batak“ (Brunnbauer/Baleva 2006-2007) untersuchte, sollte im Sommer 2007 in Sofia eine – später abgesagte – Ausstellung mit historischem Bildmaterial gezeigt werden, die die visuellen Repräsentationen des Batak-Mythos in den Zusammenhang einer antiosmanischen europäischen Bildtradition von den frühneuzeitlichen Türkendruckten bis hin zu türkenfeindlichen Presseillustrationen des 19. Jahrhunderts stellte. Zudem war eine – gleichfalls abgesagte – wissenschaftliche Tagung zu Batak als Erinnerungsort geplant, die die visuellen Konstruktionsmechanismen der kollektiven Erinnerung an Batak herausarbeiten und ihre nationalistische Indienstnahme analysieren sollte. Im Zentrum des Interesses standen dabei vor allem Anatolij Piotrowskis – bereits angesprochenes – Gemälde sowie eine Reihe von Fotografien, die als authentische fotografische Dokumente des Massakers in vielen historiographischen Abhandlungen, Schulbüchern oder Bildbänden zu finden sind und zu den bekanntesten Bildzeugnissen aus der bulgarischen Nationalgeschichte gehören. Schon im Vorfeld des Projekts waren der jungen bulgarischen Historikerin Martina Baleva, die an der FU Berlin an einer Dissertation zum Thema „Kunst und Nationalismus auf dem Balkan“ arbeitete, einige Unstimmigkeiten im Zusammenhang mit diesen Fotodokumenten aufgefallen, die sie bereits 2006 in einem Artikel für die bulgarische Zeitschrift *kultura* zur Diskussion stellte. Durch die Hinzuziehung weiterer Dokumente – vor allem der 1911 erschienenen Autobiografie Piotrowskis – konnte sie schließlich nachweisen, dass es sich bei den vermeintlich authentischen Aufnahmen des Massakers in Wirklichkeit um nachträgliche Inszenierungen handelt, die Piotrowski gemeinsam mit dem Plovdiver Fotografen Dimităr Cavra auf einer Bulgarienreise im Jahre 1888 als künstlerische Vorarbeiten für sein Gemälde *Das Massaker von Batak* arrangiert hatte – eine Tatsache, die „am Ende des 19. Jahrhunderts bewusst verschwiegen [wurde] und später in Vergessenheit [geriet]“ (Baleva/ Brunnbauer 2007:11). Die inszenierten Aufnahmen standen jedoch nicht nur für Piotrowskis Monumentalgemälde Pate; wie Baleva eindrücklich zeigen konnte, inspirierten sie auch die visuelle Phantasie der Bataker, wodurch sie wiederum die kollektive Erinnerung an das Ereignis ganz entscheidend mitprägten, denn die von Cavra und Piotrowski arrangierte Gebeinszene in der Bataker Kirche diente ganz offensichtlich der Knochen-Motivik der angesprochenen Bataker Postkartenserie als Vorbild. Baleva gelangte im Rahmen ihrer Forschungsarbeit noch zu einer weiteren spektakulären Erkenntnis: Auf der Grundlage präziser Quellenanalysen konnte sie belegen, dass Angel Goranov-Bojčo, der legendäre Freiheitsheld des Ortes, auf dessen vermeintlichem Augenzeugenbericht die gesamte historische Literatur zu Batak einschließlich Stojanows kanonischer Aufstandschronik basiert, zum Zeitpunkt des Massakers längst aus Batak geflohen war, die Augenzeugenschaft also

vermutlich gefälscht ist – ein Befund, der es letztlich erforderlich macht, den gesamten Batak-Komplex geschichtswissenschaftlich neu aufzurollen.¹

Hatte die bulgarische Historikerzunft Balevas Aufsatz aus dem Jahr 2006 noch ohne größere Reaktionen zur Kenntnis genommen, schlug die Stimmung im Frühjahr 2007, als Baleva in ihrer Heimatstadt Sofia die Ausstellung zu Batak vorbereitete, plötzlich um. Die Ausstellung, die zu einer Entmythifizierung des Batak-Narrativs beitragen sollte, in der bulgarischen Öffentlichkeit aber zunehmend als Angriff auf das nationale Selbstverständnis wahrgenommen wurde, löste eine erregte nationalistisch motivierte Protestwelle aus, in deren Kontext Baleva und Brunnbauer von nationalen Historikern und hohen Offiziellen vorgeworfen wurde, sie verleugneten die bulgarische Geschichte und die Gräueltaten der Osmanen während der türkischen Fremdherrschaft. Bulgarische Zeitungen und Fernsehsender heizten die Stimmung zusätzlich auf. Das Boulevardblatt *Trud* titelte etwa: „Schindluder mit den Knochen von Batak“ (Kraske/Schmitter 2007:74–76) und zeigte einmal mehr die Gebeine der Opfer in Großaufnahme; und in *24 Tschassa* meldete sich Bojidar Dimitrov, der Direktor des Nationalhistorischen Museums in Sofia, zu Wort und drohte die Projektveranstalter wegen der – so wörtlich – Leugnung des „bulgarischen Holocaust“ vor Gericht zu bringen. Ins Kreuzfeuer geriet vor allem Martina Baleva, die als „Staatsfeindin“, „Vaterlandsverräterin“ und „Pseudobulgarin“ denunziert, einer regelrechten Hasskampagne ausgesetzt war: empörte Bürger riefen im Internet dazu auf, sie nach osmanischer Tradition zu pfählen, die rechtsextreme Partei *Ataka* setzte ein Kopfgeld auf sie aus und nahm zudem ihre akademische Verbindung zur Aby Warburg-Stiftung zum Anlass, sie mit antisemitischen Parolen zu beschimpfen. Auch Brunnbauer erhielt Morddrohungen und wurde überdies von bulgarischen Nationalisten in seinem Büro überfallen. Schließlich schaltete sich sogar der bulgarische Staatspräsident und studierte Historiker Georgi Parvanov ein und verurteilte das Forschungsprojekt als schlimme „Provokation gegen die Nationalgeschichte und das Nationalgedächtnis“ (zitiert nach Mönch 2007: 37) des bulgarischen Volks. Parvanovs Intervention hatte zur Folge, dass sich die Nationale Akademie der Wissenschaften, in deren Räumen die Ausstellung stattfinden sollte, aus dem Projekt zurückzog; sowohl die Ausstellung als auch die Konferenz wurden daraufhin abgesagt. Baleva verließ inkognito das Land und ist bis heute, nicht zuletzt weil *Ataka* das Kopfgeld unlängst noch einmal erhöhte, nicht wieder nach Bulgarien zurückgekehrt (vgl. allgemein zur „Kampagne ‚Batak‘“ Dobрева 2010).

4. Geschichte versus Gedächtnis

Ein Teil des Meinungsstreits um Batak, so viel lässt sich heute sagen, beruhte wohl auf einem Missverständnis. Der Gebrauch des „Mythos“-Begriffs im Titel der geplanten Ausstellung zu Batak ließ in Bulgarien den Eindruck entstehen,

¹ Außerdem fand sie anhand von Steuerregistern aus der Zeit des Aufstands heraus, dass die Zahl der Opfer aus nationalen Propagandagründen drastisch übertrieben wurde, statt auf die Zahl von 9000 bis 12000 Toten, von denen bis dato in offiziellen Verlautbarungen die Rede war, kam sie in ihren Berechnungen auf etwa 1500 bis 2000 getötete Bulgaren.

die aus Deutschland kommenden Forscher wollten das historische Ereignis des Massakers selbst leugnen, was von diesen jedoch immer wieder zurückgewiesen wurde: Nicht um eine Leugnung gehe es, sondern um Konstruktionsmechanismen nationaler Erinnerung². Dieses terminologische Missverständnis beruht vor allem darauf, dass die Gegner des Forschungsprojekts zu Batak es versäumten, zwei differente Formen des Vergangenheitsbezugs auseinanderzuhalten. Genaugenommen handelt es sich um eine Konfusion der Bereiche von Geschichte und Gedächtnis, deren unterschiedliche Funktionen und Erscheinungsweisen spätestens seit den 1980er Jahren in den internationalen Kontexten kultur- und geschichtswissenschaftlicher Theoriebildung mit zunehmender Präzision herausgearbeitet worden sind.³ Danach ist Gedächtnis, zumal in seiner nationalen Ausprägung, ein grundsätzlich gruppenspezifisches Phänomen, es ist perspektivisch organisiert, selektiv und dient nicht zuletzt dazu, eine affekt- und wertbesetzte Identität auszubilden und zu kontinuierieren; historische Ereignisse werden dabei in mythische Narrationen umgeformt, in denen sich die symbolische Ordnung einer Nation oder einer anderen politischen oder sozialen Gemeinschaft imaginativ verdichtet.

Geschichte im Sinne von „Geschichtswissenschaft“ ist demgegenüber als ein identitätsneutraler Metadiskurs konzipiert, dem es um die Erweiterung des historischen Wissens, unabhängig von bestimmten Gruppeninteressen, geht. Geschichte als Geschichtswissenschaft überschreitet somit den „Horizont des Eigenen“, den das kollektive Gedächtnis niemals verlässt, und löst den engen Bezug zwischen Geschichte und Identität – zumindest partiell – auf.⁴

² Der Begriff des „Mythos“, wie er von der Berliner Forschungsgruppe gebraucht wurde, meint nicht, dass das Massaker von Batak nicht stattgefunden hat; er verweist vielmehr auf die Umformung des Ereignisses in narrativ-symbolische Repräsentationen, die, wie Ulf Brunnbauer erläutert, „verschiedene Ziele abseits der Aussage über konkrete Fakten verfolgen. Es geht darum“, so Brunnbauer weiter, „die Komplexität der Welt zu reduzieren, die Kontingenz der Vergangenheit zu einer kohärenten Geschichte zu destillieren, Widersprüchlichkeiten in Schwarz-Weiß-Malereien aufzulösen, den Ort des Geschehens in eine attraktive Meistererzählung zu integrieren und damit emotionale Grundbedürfnisse der Betrachter zu befriedigen“ (Brunnbauer 2007:100).

³ Dass diese begriffliche Differenzierung entweder unbekannt oder im Hinblick auf die eigene Geschichte abgewehrt wird, dies führt nicht zuletzt Georgi Parvanovs eigentümliche Formulierung vor Augen, in der von einer gleichermaßen gegen die nationale Geschichte wie gegen das nationale Gedächtnis gerichteten Attacke die Rede ist, als sei dies ein- und dasselbe. Aus meiner eigenen Arbeitserfahrung kann ich sagen, dass erinnerungs- und gedächtniswissenschaftliche Konzepte in Bulgarien, und zwar auch in akademischen Kontexten, bis heute noch kaum rezipiert sind (vgl. Assmann 2002:63).

⁴ Auch wenn im Lichte der postmodernen Kritik positivistischer Wahrheitsansprüche, die vor allem von Maurice Halbwachs und Pierre Nora behauptete kategoriale Differenz von Geschichte und Gedächtnis relativiert werden muss – selbst eine auf Objektivität zielende Geschichtswissenschaft ist ihrer Zeit und den Interessen ihrer Akteure verhaftet –, so spricht doch vieles dafür, die Unterschiede zwischen beiden Phänomenen nicht in Gänze zu nivellieren, gibt es doch seit Herodot eine Beschäftigung mit der Vergangenheit aus historischer Neugierde und Erkenntnisdrang heraus, jenseits von geschichts- und identitätspolitischen Indienstnahmen (vgl. Assmann 2002:43). Vor diesem Hintergrund tendiere ich dazu, Geschichte im Sinne von Geschichtswissenschaft als eine Sonderform des sozialen und kulturellen Gedächtnisses zu verstehen. Vgl. hierzu auch Ernest Renans schlagende Erklärung der Unterschiede von Geschichte und Gedächtnis im Rahmen seiner Theorie der Nation: „Das Vergessen – ich möchte fast

Eine solche Trennung von Geschichte und Identität gibt es in der bulgarischen Auseinandersetzung mit dem Massaker von Batak jedoch weder in der öffentlich-medialen Diskussion noch in der akademischen Geschichtswissenschaft, von deren führenden Vertretern nicht wenige in den Chor der Projektgegner mit einstimmen und sich, im Versuch, die nationale Opfererzählung von Batak mit allen Mitteln zu verteidigen, an der Hetzjagd gegen Baleva und Brunnbauer beteiligten. Auch die bulgarische Historiographie blieb so weitgehend einer erinnerungspolitischen Sichtweise verhaftet, indem sie eben jenen „Horizont des Eigenen“, der für die Konstruktionen des kollektiven Gedächtnisses konstitutiv ist, nicht zu transzendieren vermochte, ja diesen als die ureigene Sphäre ihrer Disziplin missverstand. Man übertreibt daher nicht, wenn man behauptet, dass in Bulgarien die eigene Nationalgeschichte bis heute vor allem als politischer Identitäts- und Gedächtnisdiskurs verhandelt wird, der dazu tendiert, historische Sachverhalte ausschließlich von einem ethnozentrischen Standpunkt aus zu betrachten. Am Beispiel von Batak zeigt sich dieser national verengte und homogenisierende Diskurs, in dessen Rahmen die Tradierung nationaler Mythologeme als seriöse Geschichtswissenschaft deklariert und nicht selten aktuelle politische Ansprüche über höchst fragwürdige historische „Beweisführungen“ legitimiert werden, etwa darin, dass die Perspektive der Pomaken, also jener Bulgarisch sprechenden Muslime aus dem Gebiet um Batak, die an dem Massaker maßgeblich beteiligt gewesen sein sollen, vollständig ausgeklammert wird. Die kollektiven Erinnerungen und historischen Bewertungen dieser bulgarischen Minderheit, die sich grundlegend von der bulgarisch-christlichen Erinnerung unterscheiden, sind bis heute weder von der offiziellen bulgarischen Gedächtniskultur noch von der bulgarischen Geschichtsschreibung aufgenommen worden; auch ein Dialog zwischen der bulgarischen und der türkischen Geschichtsschreibung über Batak, den Aprilaufstand und die osmanische Fremdherrschaft ist bislang ausgeblieben. Eine Historiographie jedoch, die es vermeidet, historische Perspektivierungen anderer ethnischer, sozialer oder religiöser Gruppen in ihre Diskurse einzubeziehen, kritisch zu überprüfen und mit den eigenen Vergangenheitskonstruktionen abzugleichen – eine solche Historiographie genügt den Standards einer kritischen, selbstreflexiven und dem methodischen Anspruch größtmöglicher Objektivität verpflichteten Geschichtswissenschaft nicht. Sie verbleibt vielmehr in den Grenzen einer gruppenbezogenen und interessegeleiteten Memorialgeschichte und damit innerhalb jenes nationalen gedächtnispolitischen Programms, das Marko Balabanov gegen Ende des 19. Jahrhunderts im Anschluss an west- und mitteleuropäische Vorbilder so erfolgreich skizzierte.

Seit einiger Zeit mehren sich jedoch die Anzeichen dafür, dass die Konservierung und Fortschreibung nationalhistorischer Mythen und Legenden, wie sie im Zuge des Streits um Batak noch einmal unternommen wurden, nicht das letzte Wort der bulgarischen Geschichtswissenschaft ist. Denn die zum Teil grotesken Auswüchse, die die nationalen Proteste gegen das erinnerungsgeschichtliche Forschungsprojekt zu Batak annahmen – in Sofia kam es sogar zu einer öffent-

sagen: der historische Irrtum – spielt bei der Erschaffung einer Nation eine wesentliche Rolle, und daher ist der Fortschritt der historischen Wissenschaften oft eine Gefahr für die Nation“ (Renan 1993:294).

lichen Zerstörung von Bosch-Haushaltsgeräten –, hat im Nachhinein zu einer Debatte geführt, die weit über das hinausgeht, was die Initiatoren des Projekts ursprünglich zu erreichen hofften. Inzwischen diskutieren renommierte bulgarische Wissenschaftler, wie es zu dem Skandal kommen konnte, und beginnen, die überkommenen Mythen der bulgarischen Geschichtsschreibung sowie ihre politischen Instrumentalisierungen zu überprüfen. Zudem haben 1500 bulgarische Historiker, Soziologen und Künstler eine Petition unterzeichnet, mit der sie die nationalistischen Einschüchterungsversuche gegen Baleva und Brunnbauer verurteilen sowie die Freiheit der Wissenschaft und eine kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Vergangenheit fordern (vgl. Mönch 2007:37). Es ist etwas in Bewegung geraten in Bulgarien: Eine offenerere und pluralere Geschichtsbetrachtung beginnt sich zu entwickeln, die möglicherweise auch die offizielle Erinnerungskultur verändern wird. Wie nachhaltig diese Entwicklung sein wird, hängt nicht zuletzt von einer Fortführung des internationalen akademischen Austauschs – gerade auch in den „weichen“ Disziplinen der Kultur- und Geschichtswissenschaft – ab.

Literatur

- Assmann, Jan (2002). *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. München: C. H. Beck.
- Baleva, Martina (2007). Das Bild von Batak im kollektiven Gedächtnis von Bulgarien. In: Baleva, Martina/Brunnbauer, Ulf (Hg.). *Batak kata mjasto na pametta. Batak – ein bulgarischer Erinnerungsort*. Sofia: Iztok-Zapad, 33–49.
- Baleva, Martina/Brunnbauer, Ulf (Hg.) (2007). *Batak kata mjasto na pametta. Batak – ein bulgarischer Erinnerungsort*. Sofia: Iztok-Zapad.
- Baleva, Martina/Brunnbauer, Ulf (2007). Vorwort. In: Baleva, Martina/Brunnbauer, Ulf (Hg.). *Batak kata mjasto na pametta. Batak – ein bulgarischer Erinnerungsort*. Sofia: Iztok-Zapad, 10–14.
- Brunnbauer, Ulf (2007). Ethnische Landschaften. Batak als Ort des Erinnerns und Vergessens. In: Baleva, Martina/Brunnbauer, Ulf (Hg.). *Batak kata mjasto na pametta. Batak – ein bulgarischer Erinnerungsort*. Sofia: Iztok-Zapad, 98–105.

- Brunnbauer, Ulf/Baleva, Martina (2006-2007). Geschichte und Gegenwart antiislamischer Stereotype in Bulgarien am Beispiel des Mythos von Batak. <http://www.oei.fu-berlin.de/geschichte/soe/forschung/drittmittelprojekte/index.html> (14.02.2012).
- Conrad, Christoph/Kessel, Martina (Hg.) (1998). *Kultur & Geschichte. Neue Einblicke in eine alte Beziehung*. Stuttgart: Reclam.
- Dobreva, Doroteja (2010). Historisches Gedächtnis und Identitätskonstruktionen. Das Fallbeispiel „Batak“. *Zeitschrift für Balkanologie* 46 (1). <http://www.zeitschrift-fuer-balkanologie.de/index.php/zfb/article/view/220/220> (17.02.2013).
- Härtel, Hans-Joachim/Schönfeld, Roland (1998). *Bulgarien. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart*. Regensburg, München: F. Pustet; Südosteuropa-Gesellschaft.
- Hobsbawm, Eric (1998). Das Erfinden von Traditionen. In: Conrad, Christoph/Kessel, Martina (Hg.). *Kultur & Geschichte. Neue Einblicke in eine alte Beziehung*. Stuttgart: Reclam, 97–118.
- Jeismann, Michael/Ritter, Henning (Hg.) (1993). *Grenzfälle. Über neuen und alten Nationalismus*. Leipzig: Reclam.
- Kraske, Marion/Schmitter, Elke (2007). Terror um ein Bild. *Der Spiegel* 19.11.2007 (47), 74–76.
- Mönch, Regina (2007). Die Wahrheit lebt gefährlich. Erinnerungspolitik mit Morddrohung. Eine Kunsthistorikerin ist ins Visier bulgarischer Nationalisten geraten. *Frankfurter Allgemeine Zeitung* Nr. 213. (13.09.2007), 37.
- Olschewski, Malte (1998). *Der serbische Mythos. Die verspätete Nation*. München: Herbig.
- Renan, Ernest (1993). Was ist eine Nation? In: Jeismann, Michael/Ritter, Henning (Hg.). *Grenzfälle. Über neuen und alten Nationalismus*. Leipzig: Reclam, 290–311.
- Troeva, Evgenija (2007). Erinnerungen an Batak. In: Baleva, Martina/Brunnbauer, Ulf (Hg.). *Batak kata mjasto na pametta. Batak – ein bulgarischer Erinnerungsort*. Sofia: Iztok-Zapad, 131–137.
- Weber, Claudia (2006). *Auf der Suche nach der Nation. Erinnerungskultur in Bulgarien von 1878-1944*. Berlin: Lit.

Leere Piedestale – der 20. Februar 1991 und der Sturz der Enver-Hoxha-Statue als Erinnerungsort

Hans-Ulrich Lempert (Wien/Berlin)

Als am 20. Februar 1991 auf dem zentralen Skanderbeg-Platz in Tirana die Enver Hoxha-Statue von einer aufgebracht Menschenmenge zu Fall gebracht wurde, bildete dies den Höhepunkt der albanischen Wende, oft verglichen mit dem Fall der Berliner Mauer eineinhalb Jahre zuvor. Und während die Ereignisse im Herbst 1989 in Berlin den Anfang einer Kette von zusammenbrechenden kommunistischen Regimen bildeten, stellten die im Winter 1991 in Tirana deren Schluss dar, als in Albanien die letzte kommunistische Diktatur Osteuropas fiel. Während jedoch die Berliner Mauer zum Symbol für den Zusammenbruch des Kommunismus wurde, blieb der ehemalige Ort der Enver-Hoxha-Statue bis zuletzt ungenutzt und unverändert. Diesem unscheinbaren Ort steht eine regelmäßige Erinnerung an den Sturz zu den Jahrestagen des 20. Februar entgegen. Der Umgang mit dem ehemaligen Ort der Hoxha-Statue zeigt somit ein ambivalentes Verhältnis der albanischen Gesellschaft zur kommunistischen Vergangenheit auf, dessen Pole in der scheinbaren Indifferenz gegenüber dem Ort und dessen politischen Instrumentalisierung liegen. So lässt sich anhand einer Betrachtung der Darstellung von Ort und Jahrestag im Verlauf der vergangenen 21 Jahre eine Etablierung einer Geschichtspolitik beschreiben, wie sie charakteristisch für die albanische post-kommunistische Gesellschaft ist.

Theoretische Grundlagen

Der Erfolg des Konzepts der ‚Erinnerungsorte‘ seit Erscheinen der *lieux de mémoire* von Pierre Nora¹ 1984 sowie dessen deutsche Adaption² 2001 und der Begriffe „kollektives Gedächtnis“ und „Erinnerungskultur“ vor allem durch die Arbeiten von Jan³ und Aleida Assmann⁴ haben die Bedeutung von Erinnern und Vergessen in den Geschichtswissenschaften nachhaltig beeinflusst. Kritik am Konzept des Erinnerungsortes richtet sich dabei vor allem dagegen, dass dieses oftmals in einen nationalen Rahmen verstanden wird und somit Gefahr läuft, dem nationalen Narrativ zu neuer Legitimation zu verhelfen (François 2009:34). Nationale Erinnerungsorte sind besonders ergiebige Beispiele einer nationalen

1 Nora, Pierre (1984). *Les lieux de mémoire*. Paris: Gallimard.

2 François, Étienne/Schulze, Hagen (2001). *Deutsche Erinnerungsorte*. München: C.H. Beck.

3 Assmann, Jan (1992). *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. München: C.H. Beck.

4 Assmann, Aleida (1999). *Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses*. München: C.H. Beck; sowie: Assmann, Aleida (2006). *Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik*. München: Beck.

Erinnerungskultur, da sie durch ein etabliertes nationales Narrativ bereits im besonderen Maße mit Bedeutung aufgeladen sind. Und es ist eben diese Bedeutungsaufladung, die es notwendig macht, einen nationalen Erinnerungsort als politischen Mythos zu verstehen. Politische Mythen verbinden die Vergangenheit mit der Gegenwart und bilden darüber hinaus eine Vision für die Zukunft. Erinnerungsorte und politischer Mythos sind demzufolge immer mit einer bestimmten Geschichtspolitik verbunden.

„Geschichtspolitik ist ein Handlungs- und Politikfeld, auf dem verschiedene Akteure Geschichte mit ihren spezifischen Interessen befrachten und politisch zu nutzen suchen. Sie zielt auf die Öffentlichkeit und trachtet nach legitimierenden, mobilisierenden, politisierenden, skandalisierenden, diffamierenden usw. Wirkungen in der politischen Auseinandersetzung“ (Wolfrum 1999:25f.). Bei der Untersuchung von Erinnerungsorten als Teil einer Geschichtspolitik „[...] richtet sich die Aufmerksamkeit dementsprechend weniger auf die Frage nach dem Bewahren und Tradieren von Wissensbeständen sondern vielmehr darauf, wie bestimmte Deutungsmuster über die Vergangenheit in einem von unterschiedlichen Machtressourcen bestimmten Feld durchgesetzt werden“ (Uhl 2009:45).

Ein Erinnerungsort ist nicht notwendigerweise auf einen konkreten Ort angewiesen, sondern seine sinnstiftende Bedeutung als politischer Mythos kann er unabhängig vom ursprünglichen Ort des Geschehens durch ein Narrativ glorreicher (oder auch traumatischer) Ereignisse entfalten. Diese Diskrepanz, die sich zwischen Ort und Narration auf tun kann, zeigt sich auch beim Erinnerungsort des Sturzes der Enver Hoxha Statue am 20. Februar 1991. Genauer betrachtet, handelt es sich dabei um zwei Erinnerungsorte. Für eine kollektive Erinnerung an den Sturz ist der reale Ort des Geschehens, der ehemalige Ort der Statue, nahezu bedeutungslos und diese Bedeutungslosigkeit zeigt sich auch in der Präsenz des Ortes über die vergangenen zwanzig Jahre hinweg. Als wären die Ereignisse vergessen, ist der ehemalige Ort der Statue zwanzig Jahre ohne jede Art einer institutionalisierten Erinnerungspolitik unverändert geblieben. Die Lücke zwischen den Marmorplatten ist im sprichwörtlichen Sinne auch eine geschichtspolitische „Leerstelle“.

Stattdessen ist der Ort mit der Mischung von Sekundärwirtschaft in Form von Geldwechslern bzw. Handyverkäufern und Unterhaltung für Kinder und Jugendliche durch Elektroautos ein Sinnbild für das neue Gesellschafts- und Wirtschaftsmodell sowie für den Umgang mit der kommunistischen Vergangenheit bzw. deren Aufarbeitung in der post-kommunistischen albanischen Gesellschaft.

Als Erinnerungsort relevanter ist hingegen die Repräsentation des Sturzes in Form eines regelmäßig wiederkehrenden Jahrestages. Am Erinnerungsort des 20. Februar lässt sich aufzeigen, wie ein Helden-narrativ etabliert und für die politische Auseinandersetzung instrumentalisiert wird. Dabei geht der symbolische Sturz des Diktators mit einem fortwährenden imaginären Wiederaufrichten der Bedrohung einer Diktatur einher.

Die Ereignisse des 20. Februars im Kontext des Umbruchs in Albanien

Das kommunistische Regime der Partei der Arbeit Albaniens (PPSH) zeigte im Herbst/Winter 1989, als bereits in den meisten anderen sozialistischen Staaten Osteuropas die Regierungen gefallen waren, noch keine Auflösungserscheinungen. Noch 1988 wurde anlässlich des 80. Geburtstages von Enver Hoxha die 10 Meter hohe, vergoldete Statue auf dem Skanderbeg-Platz enthüllt. Ramiz Alia, der Nachfolger Hoxhas nach dessen Tod 1985, überschätzte jedoch die Kontrolle über die albanische Bevölkerung durch den staatlichen Sicherheitsapparat und unterschätzte den Veränderungswillen in der Bevölkerung. Proteste im Norden Albaniens wurden Anfang 1990 noch gewaltsam niedergeschlagen. Die Notwendigkeit, sich dem Westen gegenüber zu öffnen um die albanische Wirtschaft zu stabilisieren, zwang das Regime jedoch zu graduellen Reformen.



Abbildung 1: Der Ort der ehemaligen Enver-Hoxha-Statue auf dem Skanderbeg-Platz in Tirana, 2009

Auch in Albanien begann der Umbruch ähnlich wie in der DDR durch die massenhafte Flucht von Albanern in die Botschaften der BRD, Italiens und Griechenlands im Sommer 1990. Rund 5000 Flüchtlinge konnten zu diesem Zeitpunkt das Regime zu einem ersten Einlenken zwingen. Versuche der Regierung, dem Protest durch schrittweise Zugeständnisse die Grundlage zu entziehen, mussten stattdessen mittelfristig die Legitimität des Regimes aufheben. Insbesondere die Studenten der Universität Tirana bildeten die Basis einer wachsenden Protestbewegung. Im Dezember 1990 führte deren Streik zur Zulassung neuer Parteien für die Wahlen im Februar 1991, die nach Protest der neuen Par-

teien zu deren besseren Vorbereitung auf März 1991 verlegt wurden. Als Sammelbecken für die Protestbewegung gründete sich noch am 8. Dezember die Demokratische Partei (PDSH). Sali Berisha, zuvor von der Parteiführung der PPSH als Vermittler zwischen Studenten und Regierung bestimmt worden, wurde schnell zur Leitfigur der neuen Opposition. Anfang 1991 intensivierten sich die Proteste aufgrund der sich dramatisch verschlechternden Versorgungslage und das Regime verlor zunehmend die Kontrolle über die öffentliche Sicherheit. Anfang Februar traten die Studenten in Tirana in einen erneuten Streik. Eine der Hauptforderungen war die Entfernung des Namen Enver Hoxha von der Universität. Da die Regierung der Forderung nicht nach kam, trat am 18. Februar eine Gruppe von 723 Studenten und Pädagogen in einen gemeinsamen Hungerstreik. Als Zeichen der Unterstützung in der Bevölkerung versammelte sich vor dem Gebäude der Streikenden in der Studentenstadt eine große Menschenmenge. Als am 20. Februar mehrere Studenten in ein Krankenhaus transportiert werden mussten, bewegte sich die auf geschätzte 100.000 Menschen⁵ angewachsene Menge von der Studentenstadt in Richtung Zentrum, um vor dem Sitz des Parteipräsidiums zu protestieren und Ramiz Alia zum Einlenken aufzufordern. Der Marsch wurde jedoch durch Polizeipräsenz behindert und ging statt vor das Parteipräsidium zum zentralen Skanderbeg-Platz, wo sich die Wut der Demonstranten am Symbol des herrschenden Regimes, an der Statue des ehemaligen Diktators entladen sollte.⁶ Nach heftigen Auseinandersetzungen zwischen Demonstranten und Sicherheitskräften überließ die Polizei der Menschenmenge den Platz. Eine Gruppe von 30-40 Menschen konnte mit einem Seil die Statue stürzen und mit Hilfe eines LKW in Richtung Studentenstadt ziehen, um sie den Studenten zu präsentieren (vgl. auch Biberaj 1999: 90).

Der Forderung nach Umbenennung der Universität gab die Regierung noch am selben Tag nach. Gleichfalls am selben Tag wurden auch in Durres und Korça Enver-Hoxha-Statuen niedergerissen. Die letzte Statue Hoxhas wurde sieben Monate später im September vor dem Museum Enver Hoxhas in Tirana, der sogenannten „Pyramide“ abgebaut. Für die oppositionelle PDSH bedeutete der erfolgreiche Protest der Studenten eine gesteigerte Popularität in der Bevölkerung. Erstmals war der Protest aus der Universität in die Öffentlichkeit getragen worden und die PDSH konnte sich als führendes Sammelbecken der Opposition etablieren. Für die Protestbewegung führte der Sturz der Statue zu einer enormen Steigerung des Selbstbewusstseins. In den nur 858 Tagen, in denen die Statue auf dem Platz stand, war sie zum Symbol für die Diktatur geworden und ihr Sturz zeigte die Machtlosigkeit des herrschenden Regimes auf (vgl. Vickers/Pettifer 1997: 50). Die PPSH konnte die Wahlen im März 1991 zwar noch einmal mit einer deutlichen Mehrheit gewinnen. Im folgenden Jahr konnte die Opposition die Regierungsgewalt nach erzwungenen Neuwahlen übernehmen.

5 Schätzung von Associated Press bei: Vickers, Miranda/Pettifer, James (1997). *Albania. From anarchy to a Balkan identity*. Washington Square, N.Y.: New York University Press. S.48

6 Erst einen Monat zuvor hatte Ramiz Alia ein Gesetz zum Schutz der Monumente des Regimes erlassen, dass jegliches Berühren verbot und der Polizei Gewalt als Gegenmaßnahme erlaubte.

Die Charakterisierung der Zeugnisse von Erinnerungspolitik

Eine Betrachtung der Berichte in den Tageszeitungen über den Jahrestag des 20. Februar kann als Grundlage dienen, die Erinnerungskultur und -politik in der albanischen Gesellschaft aufzuzeigen. Die Berichte rund um den Jahrestag des 20. Februar lassen sich in drei Kategorien erfassen. Zum einen erscheinen regelmäßig Artikel, die sich mit den Ereignissen im Februar 1991 befassen, diese nach erzählen und wieder in Erinnerung rufen. Eine zweite Kategorie an Beiträgen, die einen Erinnerungsort konstituieren helfen, stellen Kommentare dar, die die Ereignisse des 20. Februar in Verbindung mit den Entwicklungen in den Folgejahren setzen und damit bereits deutliche Anzeichen einer Geschichtspolitik aufweisen. Die dritte Kategorie von Beiträgen sind veröffentlichte Reden und Texte, allen voran von Sali Berisha, die weniger der Narration der Ereignisse sondern vielmehr zu deren normativen Einordnung in ein politisches Geschichtsbild dienen.⁷

Die Beiträge zeigen, dass neben der Erinnerung der Ereignisse von Beginn an eine Instrumentalisierung im Sinne einer post-kommunistischen Geschichtspolitik stattfand. Vor allem die Demokratische Partei (PDSH) unter Sali Berisha nutzte die Erinnerung an den 20. Februar um den politischen Gegner zu diffamieren. Während jedoch wie bereits erwähnt, die PSSH keinen Bezug zum 20. Februar herstellt, ist es die 1992 gegründete *Koha Jonë*, die sich in kritischer Auseinandersetzung mit den Entwicklungen in Albanien auch mit dem 20. Februar als symbolischen Erinnerungsort des Umsturzes befasst. Die Rekonstruktion der Ereignisse und deren Einschreiben in ein Narrativ des Umbruchs gehen dabei zumeist mit einer Mahnung einher, die dem Erinnerungsort zugeschrieben wird.

Das Erinnern an den 20. Februar und die Einordnung in ein Umbruchs-narrativ

Zu jedem Jahrestag werden in den Zeitungen längere Dokumentationen publiziert, die die chronologische Abfolge der Ereignisse darstellen. Dadurch wurde von Beginn an ein Narrativ des 20. Februars etabliert, dass sich in den folgenden Jahren wiederholen und verfestigen sollte. Der wesentliche Aufbau des Großteils der Dokumentationen ist dabei zumeist gleich und selten werden neue Details oder Fakten hinzugefügt, die auf ein intensives Auseinandersetzen mit

7 Bemerkenswerterweise finden sich in der Zeitung *Zeri i Popullit*, der Parteizeitung der aus der Partei der Arbeit Albaniens (PPSH) hervorgegangenen Sozialistischen Partei (PSSH) keinerlei Bezüge auf den 20. Februar. Das Thema wird vielmehr vollständig ausgeblendet. *Zeri i Popullit*, während des kommunistischen Regimes landesweites Leitmedium und Sprachrohr der Regierung, hatte mit dem Ende des Regimes und der Pluralisierung der Medien massiv an Bedeutung verloren und muss seitdem als eine reine Parteizeitung einer eher kleinen Leserschaft verstanden werden.

dem Ereignis schließen lassen würden.⁸ Ergänzt werden diese Beiträge durch Zeitzeugenberichte von Politikern bzw. ehemaligen Mitgliedern des Regimes und ehemaligen Studenten, selten von bei der Demonstration beteiligten Menschen. Allerdings beschränkt sich diese Zahl auf einen kleinen Umfang und es treten kaum andere Akteure als Zeitzeugen mit neuen Details in den Berichten auf.⁹ So stellt 1994 Skender Gjinushi, 1991 Bildungsminister des alten Regimes, seine Sicht auf die Ereignisse in der *Koha Jonë* dar.¹⁰ Eines der wenigen Dokumente, das neue Aspekte zum Narrativ des Sturzes hinzufügt, ist 1999 ein Interview mit Agron Spaho in der *Republika*. Spaho war als einer der Akteure direkt am Sturz beteiligt und fuhr den LKW, mit dem die Statue durch die Stadt gezogen wurde.¹¹ Agron Spaho war bis zu diesem Interview der Öffentlichkeit nicht bekannt. Nach dem Sturz ist er von der Polizei verhaftet und über zwei Monate gefoltert und verhört worden. Nach seiner Freilassung emigrierte er nach Deutschland und kehrte erst kurz vor dem Interview wieder nach Albanien zurück. Ein Angebot von Berisha auf eine Arbeitsstelle habe er abgelehnt und die Erinnerung an den 20. Februar tue ihm nicht gut.

Auch Fragen, wie groß der Stellenwert des 20. Februar im Umbruch war, inwieweit der Sturz der Hoxha-Statue den Umbruch beschleunigt oder bestimmt hat, werden in den Dokumentationen kaum diskutiert. Die Bedeutung des Tages ist über die Jahre hinweg gleich: der Sturz habe den Kommunismus in Albanien beendet.¹² Der 20. Februar ist, so *Gazeta Tema* 2009, nicht nur ein historischer Tag, weil die Bevölkerung ihren Hass auf die Diktatur offen gezeigt habe, sondern weil sie mit der Statue auch eine Ideologie zu Fall gebracht haben und das Regime gesehen habe, wie „überflüssig“ und „schwach“ der Kommunismus in den Menschen gewesen sei (Maho 2009:4–5). „Enver fiel und zusammen mit ihm auch sein Mythos“ (o.A. 2008:12)¹³ schreibt *Rilindja Demokratike* 2008 und 2005 bezeichnet die gleiche Zeitung den Streik der Studenten und den Sturz als „erstes öffentliches Gericht über Enver Hoxha“ (Buçpapaj 2005:4).

8 Diese Wiederholungen gehen soweit, dass zu den Jahrestagen 2007, 2008 und 2009 in der *Rilindja Demokratike* derselbe Text publiziert wird. Diese Mehrfachverwertung ist jedoch nicht nur Zeichen für eine fehlende Auseinandersetzung mit der Geschichte, sondern mehr noch Merkmal der mangelnden Qualität des Journalismus in Albanien.

9 Diese Zeitzeugen sind zudem selbst als politische Akteure zu verstehen, die im Verlauf der Transition politische Ämter übernahmen.

10 Gjinushi, Skender (1994). Nga greva e urisë të rrëzimi i bustit. *Koha Jonë*. (20.2.1994), 4.

11 Thana, Alma (1999). Ja si e rrëzova gjigandin e vdekur të sheshit të Tiranës. *Republika*. (20.2.1999), 6.

12 Einzig die Witwe von Enver Hoxha, Nexhmije Hoxha äußerte 1992 in einem Interview in der Zeitschrift *Fjalës*, dass sie Zweifel an der offiziellen Version des Sturzes habe und überzeugt sei, das Innenministerium habe den Sturz geplant und dazu die Schrauben der Statue gelöst und einen LKW bereitgestellt. Eine solche Verschwörungsthese wird während der weiteren Jahrestage jedoch bis auf eine Ausnahme, ein Bericht über einen ausländischen Journalisten, der am 20. Februar 1991 in Tirana war, nicht wieder aufgegriffen. vgl.: Mujo Buçpapaj (2005). 20 shkurti 14 vjet më vonë. *Rilindja Demokratike*. (20.2.2005), 4 und Bibera, 1999, S.90

13 Derselbe Text wurde im Folgejahr 2009 ebenfalls wieder veröffentlicht.

Helden und glorreiche Taten

Von grundlegender Bedeutung für die Funktion eines politischen Mythos sind Erzählungen von Helden und glorreichen Taten. Vor allem zwei Gruppen treten als Helden aus der sonst homogen dargestellten Masse von Protestierenden hervor, die streikenden Studenten und die Frauen, die vor dem Streikgebäude demonstrierten. Bereits 1993 veröffentlicht die *Rilindja Demokratike* Erinnerungen von Rakip Sulçe, in denen er im glorifizierenden und prosaischen Stil die Ereignisse rund um den 18. und 20. Februar beschreibt und darin den Studenten die heroische Rolle zuordnet.¹⁴ Den Studenten wird der Hauptanteil am Sturz des kommunistischen Regimes zugewiesen: „Sie waren wirklich Menschen der Tat [...] Sie sind im Dezember gegen die moralische, gesellschaftliche und politische Pest aufgestanden [...]“ (Buçpapaj 2005: 4). Dabei werden sie als besonders patriotisch dargestellt: „Die Studenten küssten zuerst die Nationalfahne und gingen danach in den Streik“ (Buçpapaj 2005: 4). Deren Hungerstreik wird als einmalig in der Geschichte Albaniens und der Welt beschrieben und er sei nicht von egoistischen Interessen geleitet gewesen, wie ein Jahr zuvor die Flucht Tausender in die westlichen Botschaften.

Auch Arben Imami, 2001 Justizminister und 1991 bei den Streikenden, betont in einem Interview, dass es nicht die Führungsrolle der PDSH war, sondern die Studenten und Einwohner Tiranas, die den Sturz herbeigeführt haben (Basha 2005:5). „Die Studenten sind der Demokratischen Partei immer einen Kilometer voraus gewesen [...]“ erinnert sich auch Neritan Ceka, „[...] und ihren radikalen Forderungen konnten wir oft nicht folgen“ (Hazizaj 1995: 6–7). Die Demokratische Partei sei hingegen auf Kompromiss mit dem kommunistischen Regime aus gewesen und sei gegen den Streik gewesen. Des Weiteren zieht er eine direkte Parallele zwischen dem Sturz der Statue und dem Sturm auf die Bastille, die beide durch Frauen begonnen hätten. Der Schauspielerin und späteren PDSH-Abgeordneten Rajmonda Bulku wird die wesentliche Führungsrolle zugesprochen, als sie „[...] allen Müttern, Ehefrauen und Mädchen das Signal gab, vor das Büro des Parlamentspräsidiums und der PPSH zu laufen“ (Buçpapaj 2005: 4). Andere Akteure, wie der bereits oben erwähnte Agron Spaho treten hingegen kaum als Helden in Erscheinung. Am 20. Februar 2009 wurden jedoch zwölf, bisher öffentlich nicht sonderlich bekannte Personen und eine Institution vom Präsidenten der Republik Albanien, Bamir Topi, mit Orden für ihren Beitrag bei der demokratischen Bewegung ausgezeichnet (o.A. 2009: 5).

20. Februar als Mahnmal und Versprechen für die Zukunft

Eine Funktion, die der 20. Februar in der Transition Albaniens einnimmt, ist die eines Versprechens auf Demokratisierung und eine Mahnung vor totalitären Entwicklungen.

¹⁴ Rakip Sulçe (1993). Përjetime nga greva studentore e urisë. *Rilindja Demokratike*. (20.2.1993), 3.

Bereits 1993 konstatiert Blendi Fevziu, dass die Podeste leer geblieben seien und den wirklichen Helden des Umbruchs nicht entsprechend gedacht würde. Die leeren Piedestale als Erinnerung an das Heldentum, würden nicht ausreichen um für die späteren Enttäuschungen zu entschädigen (Fevziu 1993: 5). Statt der Studenten würden andere als „Leuchten der Demokratie“ gefeiert, denen der Enthusiasmus von damals fehle. Aber, so führt Fevziu seine Mahnung fort: „Völker, die nicht aus den Lehren der Geschichte Nutzen ziehen, werden durch sie weiter leiden“ (Fevziu 1993: 5). Aber es sei besser, die Piedestale blieben leer, als wenn auf ihnen neue Monumente aufgerichtet würden. Bisher habe Albanien nur ein Ritual gekannt: „das Errichten und das Stürzen von Monumenten“ (Fevziu 1993:5). Im Folgejahr geht derselbe Autor noch stärker auf die Rolle der Studenten und die Bedeutung des Ereignisses für die Albaner ein. Der Februar 1991 sei ein „mystischer Moment im albanischen Leben [...] ein Augenblick der großen historischen Wende [...] den Menschen bewusst gemacht hat, dass für die Freiheit, die Rechte und eine zivilisierte Gesellschaft aufgeopfert werden kann und muss“ (Fevziu 1994: 4). Die Handlung der Studenten habe einen in Albanien vergessenen Reflex des Widerstands gegen die Macht ausgebildet, sie habe Solidarität stimuliert und ein neues Verständnis des Individuums geschaffen. Zwei große Gedanken seien aus dem Protest der Studenten entstanden: zum einen orientiere sich Albanien fortwährend am Fortschritt der Zivilisierung und zum anderen würde jeder Versuch, davon abzuweichen das gleiche Ende wie die Statue Enver Hoxhas haben (Fevziu 1994: 4). Aber bereits ein Jahr später, 1995, konstatiert Fevziu, der Tag des Sturzes der Enver Hoxha-Statue sei vergessen und löse keine Emotionen mehr aus (Hazizaj 1995: 6–7). Die aktuelle Regierung und deren gewalttätigen Methoden, dienen zu deren Selbsterhalt und seien vergleichbar mit dem System und dem diktatorischen Regieren Enver Hoxhas.

Der 20. Februar als politischer Mythos zur Machtlegitimation

Von Seiten der PDSH wird der 20. Februar als Tag des Umsturzes besonders stark für eigene politische Ziele instrumentalisiert. Dabei wird eine Rhetorik des politischen Gegners übernommen und für sich neu besetzt. Der Sturz der Hoxha-Statue sei ein Tag der „Befreiung“¹⁵ und folge den Zielen der Nationalbewegung (*Rilindja*). Dieses Geschichtsbild eines fortwährenden Befreiungskampfes gegen osmanische, faschistische und kommunistische Fremdherrschaft wurde mit Beginn der Transition in Albanien durch die Demokratische Partei geprägt. Die PDSH habe die Führung im Kampf gegen das kommunistische Regime übernommen und Anfang 1991 „[...] Terrain um Terrain und Schlacht um Schlacht gewonnen [...]“ (Buçpapaj 2005: 4). Die Proteste der Studenten haben die PDSH und ihre Führung ermutigt, „[...] voran zu gehen [...]“ und sie „[...] würde den

¹⁵ Die Verwendung des Terms „Befreiung“ (çlirimi) für den Umbruch ist als ideologischer Kontrapunkt zur Befreiung vom Faschismus durch die Kommunistische Partei 1944 zu verstehen. Kommunismus und Faschismus werden kontinuierlich von der Demokratischen Partei gleichgesetzt und Hoxha mit Hitler und Stalin verglichen.

Kampf für die Demokratisierung des Landes fortführen“ (Buçpapaj 2005:4). Der 20. Februar wird von der PD als deren Erinnerungsort beansprucht und deshalb kritisiert Edi Paloka 1996 in einem kurzen Artikel die Vereinnahmungsversuche der oppositionellen Sozialistischen Partei, den fünften Jahrestag zu feiern. Denjenigen, die damals Ramiz Alia das Gesetz zum Schutz der Monumente nahe gelegt hätten, käme kein Recht zu, jetzt diesen Tag zu feiern. Der Versuch „der Geschichte Gewalt anzutun“ stelle eine Provokation und Beleidigung für die Albaner dar, durch die die politischen Spannungen erhöht werden sollen. Aber gerade am 20. Februar wüsste das Volk, dass es nicht hinter Kommunisten hinter herlaufen würde (Paloka 1996:1). Eine zusätzliche Bedeutung erhält der Jahrestag in den Oppositionszeiten der PDSH. 2005 schreibt Luftim Ahmetaj, ein ehemaliges Mitglied der Protestierenden in der Gruppe *Dhjetor '90*, dass der Sturz der Statue nur ein „don quijotischer“ Akt war, da der Abriss des Kommunismus nicht erreicht worden sei und 14 Jahre später erneut ein aufgefrischter kommunistischer Geist zu beobachten ist, einhergehend mit Verachtung gegenüber dem Kapitalismus und Hass auf freie Marktwirtschaft (Ahmetaj 2005:7). Ohne Verurteilen des kommunistischen Systems, ohne vollständiges Diskreditieren der kommunistischen Mentalität, ohne Öffnen der Sigurimi-Akten, würde der 20. Februar nicht als Geschichte, sondern als Farce erinnert werden, wie ein falscher Zusammenbruch von falschen Idolen (Ahmetaj 2005:7).

Eine noch deutlichere Instrumentalisierung des 20. Februar für die Darstellung der Demokratischen Partei (PDSH) lässt sich an den Ansprachen Sali Berishas zu den Jahrestagen aufzeigen. Deutlich unterscheiden sich diese Ansprachen je nach Position der Partei im Parlament. Bei den Jahrestagen als Regierungspartei (1992-1997 und seit 2006) steht eine Glorifizierung des 20. Februars im Vordergrund und wird der Sieg über den Kommunismus gefeiert. In den Jahren als Oppositionspartei (1998-2005) dienen die Ansprachen der Mobilisierung gegen die sozialistische Regierung. Die Kernelemente der Ansprachen sind dabei über die Jahre hinweg nahezu identisch. Erstens wird an die Verbrechen des Kommunismus erinnert, zweitens wird der Opfer des Umbruchs als Märtyrer gedacht und drittens dient die Erinnerung als Appell, die Entwicklung in Albanien fortzuführen. In den Zeiten als Oppositionspartei werden die Verbrechen des kommunistischen Regimes in direkte Verbindung mit der Nachfolgepartei der kommunistischen Partei, der PSSH gesetzt und die Ziele der Transition als die eigenen Ziele verteidigt.

1995 charakterisiert Berisha die Ereignisse des 20. Februar als „[...] massive Revolte, eine der mutigsten in der Geschichte des antikommunistischen Kampfes in Albanien und Osteuropa [...] die die Symbole der schlimmsten, zerstörerischsten Diktatur die unsere Nation in ihrer Geschichte erfahren hatte, niederriß“ (Berisha 1995:1). Er fordert die Bevölkerung auf, den „Märtyrern der Demokratie“ zu gedenken.¹⁶

¹⁶ Der Liste von Namen, der während des Umbruchs Getöteten (Pëllumb Tahiri, Artan Lenja, Artur Daka, Ismail Capari, Spartak Deliu, Mikel Laro und Luzim Barxha) wird ab 1999 immer Azem Hajdari vorangestellt. Azem Hajdari, 1991 als Student neben Sali Berisha einer der Hauptakteure der Protestbewegung, wurde im September 1998 unter bis heute nicht vollständig geklärten Umständen vor dem Parteisitz der PDSH in Tirana erschossen. Die PDSH sah den Mord von Beginn an als politisch

Während die „demokratischen Kräfte das Land von den großen Tyrannen befreit“ hätten, haben sie den Kampf gegen die „kleinen Tyrannen der hoxhaistischen Dynastie“ begonnen (Berisha 1995: 1). Der Erinnerungstag sei ein großes Signal, niemals den Genozid, „das erlebte Golgatha“ zu vergessen, aber nicht um Rache zu üben, sondern das „Vergessen wäre ein schwereres Schicksal für unsere Gegenwart und die Zukunft“, denn heute würden Enveristen mit unmoralischer Propaganda gegen die Demokratie die Gefahr des Vergessens verteilen. Der 20. Februar lädt dazu ein, „[...] niemals wieder eine ultranationalistische, totalitäre, fundamentalistische Ideologie zu akzeptieren, sondern um unsere Opfer, Ideale und Hoffnungen für die Demokratie, dem Voranschreiten und Integrieren nach Europa herum vereint zu bleiben“ (Berisha 1996a: 6; ebenso Berisha 1996b: 1 und Berisha 1997: 1).

Die bereits anklingende religiöse Konnotation verstärkt sich in den Folgejahren zunehmend. 1996 spricht Berisha von einem „biblischen Exodus“, einem „gesegnetem Aufstand“ in dem „David Goliath zu Boden brachte“ und der 20. Februar sei der Beginn der „letzten Schlacht in einer epischen Saga gegen kommunistische Barbarei“ (Berisha 1996a:6; Berisha 1996b:1), die mit dem Massaker in Bar begonnen habe und bis zum Massaker in Shkodra am 2. April 1992 ging.¹⁷ Auf dem „Altar der Freiheit“ seien 400.000 Albaner interniert, gefoltert und gefangen worden. Der 20. Februar sei ein „Zeichen vor Gott“, ein „Zeichen der Würde“, des „Respekts gegenüber des Lebens“, ein „Zeichen der Freiheit, der Zivilisation, Kultur und Moral“, ein „Zeichen der Vaterlandsliebe (atdhetarizmi) und Verbrüderung aller Albaner auf der Welt“ (Berisha 1996a: 6; Berisha 1996b: 1). All diese religiösen Begriffe dienen der Polarisierung zwischen dem Guten und dem Bösen und der eigenen Legitimierung als die des Guten. Nach dem Wahlsieg der Sozialistischen Partei im März 1997 steigerte sich die Rhetorik bei den Jahrestagen in Vergleiche der sozialistischen Regierung mit dem kommunistischen Regime. Der 20. Februar wird von einem Tag der Erinnerung zu einem Tag der Mahnung, gegen das Wiederaufleben des Kommunismus zu protestieren und die Menschen seien wie damals deswegen auf dem Platz (Kopani 1998: 3; o.A. 2001: 3). Nach dem Wahlsieg der Demokratischen Partei 2005 ist die Konnotation des Tages wieder auf der eines Appells fokussiert, die Freiheit und Demokratie zu konsolidieren (vgl. o.A. 2008: 12; Berisha 2008: 5). 2011 und 2012 nutzte erstmals auch die oppositionelle PSSH den 20. Februar, um die Menschen auf dem Skanderbegplatz nicht nur als Protest gegen damalige Diktatur, sondern auch gegen die heutige Regierung zu definieren. Dabei verwendet sie die gleiche Strategie wie zuvor die PDSH, indem sie Schlüsselbegriffe wie „Wiedergeburt“ (Rilindja) der albanischen Geschichte für sich besetzt, um so politische Legitimität gegenüber dem Gegner zu erlangen. In der Woche des 21. Jahrestages setzte die PSSH auf ihrer Internetseite www.ps.al vorübergehend eine zusätzliche Seite, mit einem Bild der stürzenden Statue vor schwarzem Hintergrund und mit roter Schrift. „Niemand dieses unvergesslichen

motiviert und von der PSSH organisiert. Hajdari wurde seit dem zum bedeutensten Märtyrer der Demokratisierung stilisiert.

17 1945 wurden kosovarische Partisanen von jugoslawischen Partisanen in Bar erschossen. Am 2. April 1992 wurden nach den Wahlen vier PDSH-Anhänger in Shkodra von Sicherheitskräften erschossen.

Tages vor 21 Jahren hätte sich vorstellen können, dass die Träume und Hoffnungen, die mit dem Sturz der Statue von Enver Hoxha verbunden waren, verletzt und niedergeschlagen werden wie heute, 21 Jahre später. [...] Eine albanische Wiedergeburt ist historische Notwendigkeit um den Lauf der Geschichte zu ändern, eine Geschichte, die mit dem Mut derjenigen angefangen hat, die die Diktatur zerstört haben und die bis heute im Schatten der alten totalitären Mentalität weitergeht“ (<http://ps.al/>), zuletzt geprüft am 27.02.2012). Diese Argumentation zeigt, wie die sozialistische Opposition die Geschichtspolitik der PDSH übernimmt und für sich instrumentalisiert, indem sie ebenfalls einen fortwährenden Kampf gegen totalitäre Einstellungen und Handlungen einfordert und den politischen Gegner als den Nachfolger des kommunistischen Regimes zu diffamieren versucht.

Epilog

Im Zeitraum zwischen der Tagung 2009 und Erscheinen dieses Artikels sind auch die letzten Spuren des ehemaligen Ortes der Hoxha-Statue verschwunden. Mit dem groß angelegten Umbaus des Skanderbegplatzes wurde auch das ehemalige Podest der Statue abgetragen und stattdessen der Platz mit Erde befüllt und mit Bäumen bepflanzt. Somit ist kein Anzeichen eines Erinnerungsortes geblieben, sondern es wird im sprichwörtlichen Sinne, „Gras darüber wachsen“ gelassen.



Literatur

- Ahmetaj, Luftim (2005). 20 shkurti, shembja e idhujve të rremë. *Koha Jonë*. (21.2.2005), 1,7.
- Assmann, Aleida (1999). *Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses*. München: C.H. Beck.
- Assmann, Aleida (2007). *Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik*. Bonn: Bpb.
- Assmann, Jan (1992). *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. München: C.H. Beck.
- Basha, Anila (2005). Nuk ishim ne që drejtuam rënien e bustit. *Koha Jonë*. (20.2.2005), 5.
- Berisha, Sali (1995). 20 shkurti është një thirrje e madhe për shqiptarët. *Rilindja Demokratike*. (21.2.1995), 1.
- Berisha, Sali (1996). Pesë vjet pas rrëzimit të bustit të Hoxhës. [Rede von Sali Berisha]. *Koha Jonë*. (21.2.1996), 6.
- Berisha, Sali (1996). Prova jonë e madhe ndaj lirisë. *Rilindja Demokratike*. (21.2.1996), 1.
- Berisha, Sali (1997). o.T. [Rede von Sali Berisha]. *Rilindja Demokratike*. (21.2.1997), 1.
- Biberaj, Elez (1999). *Albania in transition. The rocky road to democracy*. Boulder, Colo: Westview Press.
- Buçpapaj, Mujo (2005). 20 shkurti 14 vjet më vonë. *Rilindja Demokratike*. (20.2.2005), 4.
- Fevziu, Blendi (1993). Dy vjetori i shembjes së simboleve të komunizmit. *Koha Jonë*. (20.2.1993), 5.
- Fevziu, Blendi (1994). Shkurti – fati i parathënë i brezit të re. *Koha Jonë*. (20.2.1994), 4.
- François, Étienne (2009). Erinnerungsorte zwischen Geschichtsschreibung und Gedächtnis. Eine Forschungsinnovation und ihre Folgen. In: Schmid, Harald (Hg.). *Geschichtspolitik und kollektives Gedächtnis. Erinnerungskulturen in Theorie und Praxis*. Göttingen: V & R unipress, 23–36.
- François, Étienne/Schulze, Hagen (2001). *Deutsche Erinnerungsorte*. München: C.H. Beck.
- Gjinushi, Skender (1994). Nga greva e urisë te rrëzimi i bustit. *Koha Jonë*. (20.2.1994), 4.
- Hazizaj, Altin (1995). Katër vjet pas rrëzimit të bustit. *Koha Jonë*. (19.2.1995), 6–7.
- Kopani, Artur (1998). Greva, demonstrata dhe protesta të fuqishme për të rrëzuar ata që grabisin dhe vrasin shqiptarët, bëjnë prita dhe montojnë procese politike kundër opozitës. *Rilindja Demokratike*. (21.2.1998), 3.
- Maho, Armand (2009). 20 shkurti, kur shqiptarët tërhoqen zvarrë diktaturen. *Gazeta Tema*. (21.2.2009), 4–5.
- Nora, Pierre (Hg.) (1984). *Les lieux de mémoire. La République I*. Paris: Gallimard.
- o.A. (2001). Në shesh, për të shkullur diktaturen. *Rilindja Demokratike*. (20.2.2001), 3.
- o.A. (2008). 17 vjet më parë Tirana tërhoqte zvarrë qelbërsirën. *Rilindja Demokratike*. (20.2.2008), 12.

- o.A. (2008). Berisha: 20 shkurti, mesazhi i madh për konsolidimin e demokracisë. *Rilindja Demokratike*. (21.2.2008), 5.
- o.A. (2009). Topi dekoron pjesëmarrësit në protestën e 20 shkurtit. *Gazeta Tema*. (21.2.2009), 5.
- Partia Socialiste e Shqipërisë - Për një Rilindje Shqiptare! <http://ps.al/> (27.02.2012).
- Paloka, Edi (1996). Të majtët tentojnë të dhunojnë historinë. *Rilindja Demokratike*. (18.2.1996), 1.
- Schmid, Harald (Hg.) (2009). *Geschichtspolitik und kollektives Gedächtnis. Erinnerungskulturen in Theorie und Praxis*. Göttingen: V & R unipress.
- Sulçe, Rakip (1993). Përjetime nga greva studentore e urisë. *Rilindja Demokratike*. (20.2.1993), 3.
- Thana, Alma (1999). Ja si e rrëzova gjigandin e vdekur të sheshit të Tiranës. *Republika*. (20.2.1999), 6.
- Uhl, Heidemaire (2009). Kultur, Politik, Palimpsest. Thesen zu Gedächtnis und Gesellschaft am Beginn des 21. Jahrhunderts. In: Schmid, Harald (Hg.). *Geschichtspolitik und kollektives Gedächtnis. Erinnerungskulturen in Theorie und Praxis*. Göttingen: V & R unipress, 37–52.
- Vickers, Miranda/Pettifer, James (1997). *Albania. From anarchy to a Balkan identity*. Washington Square, N.Y: New York University Press.
- Wolfrum, Edgar (1999). *Geschichtspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Der Weg zur bundesrepublikanischen Erinnerung 1948-1990*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Sprache als Erinnerungstopos. Der Kampf um die albanische Schrift und die albanischsprachige Schulbildung

Marita Roth (Berlin)

Der Kampf um die albanische Schrift und deren Verbreitung durch die Schule stellt ein wichtiges Topos in der Erinnerungskultur Albaniens dar. Auf der Grundlage des Konzepts des kulturellen Gedächtnisses (vgl. Jan Assmann 1992, Aleida Assmann 2006), wird in diesem Beitrag analysiert, wie der Kampf um die albanischsprachige Schriftkultur und Bildung als eine Art 'Nationaltopos' von der Nationalstaatsgründung durch die kommunistische Zeit hindurch kontinuierlich bis heute einen wichtigen Erinnerungsort darstellt. Die rituelle Vergegenwärtigung dieses Topos ist bis heute in der albanischen Gesellschaft sehr stark. Diese Feststellung einer auffallenden Kontinuität in der Erinnerungskultur Albaniens stützt sich auf die Analyse der Überlagerungen in türkischer Zeit, kommunistischer Zeit und der Gegenwart. Anhand konkreter Erinnerungsorte wie dem Schulgebäude von Korça und den beiden Filmen Mesonjetorja (dt. Die Schule) und Udha e shkronjave (dt. Der Weg der Buchstaben) wird dieses Topos als überraschend feste Konstante in der albanischen Erinnerungskultur dargestellt.¹

1. Einleitung: Theoretischer Hintergrund

Diesem Beitrag zugrunde liegt das von der Literaturwissenschaftlerin Aleida Assmann und dem Archäologen Jan Assmann entwickelte Konzept des kulturellen versus des kommunikativen Gedächtnisses, das zum Teil auf der von Halbwachs geprägten Theorie des kollektiven Gedächtnisses und deren Fortentwicklung in Noras Konzept der Erinnerungsorte beruht.

Nach Halbwachs wird Erinnerung erst durch Kommunikation im Austausch mit den Mitmenschen aufgebaut. Durch den „sozialen Rahmen“ (Halbwachs) vereinheitlichen Menschen ihre persönlichen Erinnerungen. Diese werden zum gemeinsamen Besitz der Gruppe und halten diese zusammen.

Diese soziale Erinnerung wird wesentlich durch den Wechsel der Generationen beeinflusst: In der Regel leben drei Generationen gleichzeitig und bilden durch persönlichen Austausch eine Erinnerungsgemeinschaft (Assmann 2006: 25). Dieses „Drei-Generationen-Gedächtnis“ nennt Assmann auch das auf Kommunikation gestützte Kurzzeitgedächtnis oder kommunikatives Gedächtnis einer Gesellschaft. Durch die direkte Kommunikation wird die Vergangenheit nicht nur vergegenwärtigt, sondern auch gemeinsam rekonstruiert. Sobald das Netz dieser lebendigen Kommunikation zerreißt, vergeht aber auch diese gemeinsame Erinnerung.

¹ Für wichtige Anregungen danke ich Jürgen Röhling. Für die Hilfe bei dem Verständnis der Filme und wichtige Hinweise möchte ich vor allem Ada Poci Dank sagen.

Das kulturelle Gedächtnis beruht dagegen auf Erfahrung und Wissen, das von seinen lebendigen Trägern abgelöst und über die Generationenschwelle hinweg stabilisiert wird – sowohl durch materielle Repräsentationen von Erinnerung in Gestalt von Texten, Bildern und Denkmälern als auch durch immaterielle Repräsentationen in Gestalt von Festen und Riten. Das kulturelle Gedächtnis zeichnet sich also im Unterschied zum kommunikativen Gedächtnis durch eine institutionell gesicherte Festigkeit und Dauer aus (Assmann 2006:25).

2. Albanische Erinnerungsorte der Schriftkultur und Bildung

Für die Erinnerung an den Kampf um die albanische Schriftsprache und deren Verbreitung durch die albanische Lehrerschaft am Ende des 19., Beginn des 20. Jahrhunderts gibt es verschiedene Erinnerungsorte in Albanien, die durch gesellschaftlich-kulturelle Überlagerungen gekennzeichnet sind. Man kann grob drei Phasen unterscheiden: den historischen Kampf um die albanische Schrift zur Zeit der türkischen Herrschaft, dessen Vergegenwärtigung in der kommunistischen Zeit und die Präsenz in der heutigen albanischen Gesellschaft. Für dieses Topos stechen als materialisierte Erinnerungsorte vor allem das Schulgebäude von Korça und die beiden Filme der 1970er Jahre *Mesonjetorja* und *Udha e Shkronjave*, was im Folgenden genauer analysiert werden soll.

Das Schulgebäude von Korça als Erinnerungsort der Dauer



Abbildung 1: Das Schulgebäude von Korça mit dem ABC-Alphabet 2009

Historische Zeit der türkischen Herrschaft

Am 7. März 1887 wurde die erste albanischsprachige Schule in der Stadt Korça eröffnet.² Die erste Mädchenschule öffnete 1891 ebenfalls in Korça ihre Pforten.³ Zuvor war Türkisch bzw. Griechisch Unterrichtssprache gewesen.⁴ Die ersten albanischen Schulen wurden zunächst von der türkischen Regierung geduldet. Als sich dann aber zeigte, dass sie ein Hort des neuen albanischen Nationalismus waren, wurden sie 1903 wieder geschlossen und jede albanische Publikation, ja sogar das Schreiben des Albanischen verboten: Die Behörden öffneten Briefe, untersuchten Häuser und Taschen der Albaner und jeder, der albanisch beschriebenes Papier besaß, wurde verhaftet. Mit diesem Vorgehen war sich die türkische Regierung einig mit der orthodoxen Kirche, die bereits 1887 angedroht hatte, jeden zu exkommunizieren, der sich als Lehrer an einer albanischsprachigen Schule betätigte (Bartl 1995:105f.). (Erst nach der jungtürkischen Revolution entstand auf Initiative diverser albanischer Klubs in der Türkei eine regelrechte Gründungswelle an albanischen Schulen. (Bartl 1995:115)⁵)

² Diese Erlaubnis wurde auf dessen Antrag Naim Frashëri erteilt.

³ Korça hat eine reiche Tradition im Bereich der Schulbildung. 1724 wurde bereits die erste Schule errichtet. 1738 fassten sieben Zünfte aus dem Stadtteil Varosh den Beschluss eine Schule einzurichten, die die Jungen entgeltfrei besuchen konnten. 1850 schlossen sich Mitglieder der orthodoxen Gemeinde zusammen und gründeten eine gemeinsame Kasse, um die bestehenden Schulen zu unterhalten bzw. neue ins Leben zu rufen. So entstanden in Korça eine ganze Reihe von Bildungseinrichtungen, wie das Gymnasium 1856, zwei Stadtschulen 1867, eine Mädchenschule 1857 sowie einige Schulen für den muslimischen Teil der Bevölkerung, die von der türkischen Regierung unterhalten wurden (Pier/Stich 1989).

⁴ In den ersten Jahrhunderten der türkischen Herrschaft (ab dem 16. Jh.) schrieben muslimische albanische Autoren zunächst in türkischer, arabischer oder persischer Sprache. Die Zahl derjenigen, die die orientalische Sprache jedoch soweit beherrschten, dass sie darin literarische Werke lesen konnten, war wohl jedoch gering; die arabische Schrift war aber unter den Muslimen weit verbreitet. Man begann im 18. Jhd. Albanisch mit arabischer Schrift aufzuzeichnen, unter anderem in einem albanischen Diwan. Im 19. Jh. entstand dann auch eine albanische Bektashi-Literatur in arabischer Schrift, u.a. von Dalip Frashëri und Shahin Frashëri. Diese arabische Schrift wurde jedoch allmählich durch das Lateinische verdrängt. Im 1912 begründeten albanischen Staat erschienen selbst Publikationen der islamischen Kulturgemeinde in Lateinschrift. Nur bei den Albanern Jugoslawiens war das arabische Alphabet noch in der Zeit zwischen den beiden Weltkriegen in Gebrauch (Bartl 1995:89ff.).

⁵ Diese Klubs waren auch maßgeblich an der Herausgabe von albanischen Zeitungen beteiligt, die nun legal in der Türkei gedruckt werden konnten. Problematisch stellte sich die Tatsache heraus, dass die Albaner kein einheitliches Alphabet für ihre Sprache hatten. Auf einem Kongress von Monastir von 1908, auch der „Kongress des Alphabets“ genannt, hatte man sich für zwei mögliche lateinische Alphabete entschieden. Seit 1918 wurde nur noch eines dieser Alphabete verwendet, ohne dass es dazu einer offiziellen Entscheidung bedurfte.

Kommunistische Zeit

Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre richtete sich die Kulturpolitik Albaniens stark auf die Bildungs- und Schulpolitik – mit einigem Erfolg: Das Analphabetentum wurde nach der ersten Alphabetisierungswelle nach dem 2. Weltkrieg nun gänzlich abgeschafft.⁶ Zugleich richtete sich die Politik stark gegen die griechisch-orthodoxe Kirche.

Das Schulgebäude in Korça wurde 1968 als Museum für Erziehung eingerichtet. Der enge Zusammenhang zwischen Albanisch als Unterrichtssprache und Schriftsprache symbolisiert das vor dem Museum aufgestellte Denkmal für das lateinische Alphabet (siehe Abbildung 1). Dieses Schulmuseum wird seit dieser Zeit von jedem albanischen Schüler mit seiner Klasse oder Schule besucht.⁷

Gegenwart

Jeder albanische Schüler besucht seit der Zeit der Errichtung des Museums durchgängig bis heute im Laufe seiner Schullaufbahn einmal mit seiner Schule oder Klasse dieses Schulmuseum. Auf diese Weise wird bis heute institutionell abgesichert, dass die an diesem Ort haftenden Erinnerungen bis in das heutige Verständnis Albaniens als Nation fortwirken und Teil des kulturellen Gedächtnisses bleiben.

Das Schulmuseum von Korça mit dem Denkmal für das ABC-Alphabet stellt einen auf Dauer an einen Ort gebundenen „Erinnerungsort“ dar. Es gibt schon lange die Bereitschaft von Wallfahrern und Bildungstouristen, historisches Wissen durch subjektives Erleben zu verstärken. Diese sinnliche Konkretisierung

⁶ Nach dem 2. Weltkrieg waren mehr als 80 % aller Albaner Analphabeten, wobei der Anteil bei den Frauen wesentlich höher als bei den Männern lag. Nach ihrer Machtübernahme hatten die Kommunisten eine Alphabetisierungskampagne begonnen: 1949 wurden die Bürger per Gesetz verpflichtet, in Abendkursen Lesen und Schreiben zu lernen, 1946 wurde der vierjährige Schulbesuch Pflicht, 1947 wurde dieser auf 7 Jahre erhöht, 1963 auf 8 und 1990 auf 10 Jahre. Hochschulen, die es vor dem Krieg überhaupt nicht gegeben hatte, entstanden erst ab 1957 mit der Universität Tirana und Shkodra. 1952 wurde die Konkurrenz zwischen den beiden Varianten der albanischen Schriftsprache – dem Gegischen von Nord- und Mittelalbanien und dem Kosovo, und dem Toskischen, das in Südalbanien gesprochen wurde, entschieden: Das Gegische hatte zwar die meisten Sprecher, das Toskische war jedoch von den meisten Autoren der *Rilinja* unterstützt worden und wurde von der kommunistischen Führung, die überwiegend aus dem Süden stammte, bevorzugt: Es wurde zur Basis der einheitlichen albanischen Schriftsprache gemacht. Seit dem Orthographiekongress von 1972, erschien kein literarisches Werk mehr im Gegischen (Bartl 1995:266f.).

⁷ Die Lehrerschaft wurde ähnlich wie in den anderen „Erziehungsdiktaturen“ des Ostblocks, wie auch der DDR, als die wichtigste Instanz der Formung eines neuen sozialistischen Menschentypus durch Bildung und Erziehung besonders geehrt. Zusätzliche Bedeutung in Albanien erhielt die Lehrerschaft Albaniens durch die darüber hinausgehende Funktion, die albanische Nationalkultur zu fördern, indem sie die albanische Schriftsprache verbreitete.

soll die rein kognitive Erfassung eines vergangenen Ereignisses im Sinne einer persönlichen Erfahrung vertiefen. Solche auf Dauer angelegten Erinnerungsorte sind authentisch und inszeniert zur gleichen Zeit: Die Konservierung dieser Orte im Interesse der Authentizität bedeutet unweigerlich einen Verlust an Authentizität. Indem der Ort bewahrt wird, wird er bereits verändert und durch etwas anderes ersetzt (z.B. muss Baufälliges an der Substanz ausgetauscht werden). In neueren Herangehensweisen der Restaurierung ist es deshalb wichtig, die Differenz zwischen dem historischen Ort und dem gegenwärtigen Ort deutlich zu machen, indem ersetzte Teile auch als solche erkennbar sind (z.B. Neues Museum in Berlin etc.) Das Schulgebäude von Korça ist bis heute grundsätzlich positiv besetzt und hat eine sinnstiftende Funktion (vs. Gedenkort für die Nazi-Diktatur wie Buchenwald, Hoxha-Statue). Man besucht solche authentischen Orte, um durch sie einen unmittelbaren Zugang zu einer Person oder einem Ereignis der Geschichte zu bekommen. Sie bilden eine Kontaktzone zwischen Gegenwart und Vergangenheit, ein Tor in die vergangene Welt. An solchen Gedenkortern werden beispielsweise die Gründer und Vorbilder der eigenen Kultur aufgesucht und im Dienste einer Erhöhung der Gegenwart erinnert.

Abgesichert wird die Erinnerung an die albanische Alphabetisierung heute zudem durch die Abbildung der Schule in Korça auf albanischen Geldscheinen (200 Lek) – auf der anderen Seite ist der für die Entwicklung der albanischen Schriftsprache bekannte Naim Frashëri zu sehen. Hier zeigt sich, wie die Erinnerung „von oben“ institutionell abgesichert wird.



Abbildung 2: Das Schulgebäude von Korça und Naim Frashëri auf dem 200 Lek Geldschein

4. Filme über den Kampf um die albanische Schrift als Erinnerungsort der Dauer und der Wiederholung

Mit Bildung verbunden, sind ebenso zwei Filme aus den 70er Jahren, die heute noch alljährlich zum Tag des Lehrers an den albanischen Schulen gezeigt werden.⁸ Diese Filme halten ebenso wie das Schulmuseum von Korça die Erinnerung an die Alphabetisierung Albaniens wach. Die heutige Generation kann die Ereignisse im Kampf um die albanische Schrift nicht mehr über ihre Großelterngeneration im Sinne des sozialen Gedächtnisses erinnern. Die kulturellen Repräsentationen dieser Erinnerung werden jedoch durch die materialisierte Form des Mediums Film und dessen ritualisierte alljährliche Vergegenwärtigung durch das gemeinsame Anschauen dieser Filme im Klassenverband durch die Institution Schule gefestigt.

Beide hier angeführten Filme sind bis heute Teil des kulturellen Gedächtnisses in Albanien. Sie sind einerseits Erinnerungsformen der Dauer, da sie durch die Form des Filmes Erinnerung in einem kulturellen Medium festhalten. Andererseits sind sie auch Sicherungsformen der Wiederholung, da sie jedes Jahr rituell zum Lehrertag am 7. März an Schulen, tw. auch im Fernsehen, gezeigt werden.

Historische Zeit der türkischen Herrschaft

Die albanische Nationalbewegung wurde vor allem von im Ausland lebenden oder aus dem Ausland kommenden albanischen Akademikern angeführt. (Die erste Universität Albaniens, die hiesige Universität Tirana wurde erst zu kommunistischer Zeit gegründet.)

Einige wichtige historische Vertreter der albanischen Renaissance⁹, die für das Verständnis der Filme wichtig erscheinen, sollen kurz vorgestellt werden:

⁸ Die filmische Ehrung des Lehrers als Multiplikator bei Bildung und Erziehung des einfachen Volkes ist auch in anderen osteuropäischen Ländern Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre in der kommunistischen Zeit wiederzufinden, beispielsweise in dem sowjetischen Film *Der erste Lehrer* (1969) von Maichalkow-Kontschalowskij nach dem Buch von Tschingis Aitmatow). Hier zieht ein ehemaliger Soldat der Roten Armee in den ersten Jahren der Sowjetmacht in ein kleines Bergdorf in Kirgisien, um als erster Lehrer die einheimischen Kinder zu unterrichten. Gegenspieler sind hier die fortschrittsfeindlichen Dorfbewohner. Die Situation spitzt sich zu als eine Schülerin, zu der er große Zuneigung empfindet, gegen ihren Willen mit einem mächtigen Großbauern verheiratet wird.

⁹ Die albanische Renaissance (Rilindja) bezeichnet die Zeit zwischen 1878 und 1912, in der die Albaner sich als moderne Nation zu formieren und politisch zu organisieren begannen. Der Terminus ist ein Produkt romantischer Geschichtsbetrachtung und zumindest bei der Albanern (im Unterschied zu anderen Balkanvölkern wie den Serben, nicht ganz berechtigt: Der Terminus setzt ja die Existenz eines albanischen Staates vor der türkischen Eroberung voraus. Es gab in Albanien jedoch keine Reichsgründung im Mittelalter, keine albanische Nationalkirche etc.). Die Albaner griffen vielmehr auf die Gestalt des Türkenkämpfers Skanderbeg zurück, der im 19. Jh.

Die Frashëri-Brüder waren drei Brüder, von denen zwei Philosophen waren, die den Aufklärungsgedanken gegenüber dem albanischen Volk, das zu großen Teilen aus Analphabeten bestand, förderten. Sie studierten und lebten in der Türkei, wo es im Gegensatz zu Albanien Universitäten und andere Bildungseinrichtungen gab und entwickelten von dort aus ihr Denken (auch dort gestorben). Besonders wichtig sind:

- Sami Frashëri, der als Philosoph mit seinem Sachbuch *Albanien – was war, was ist und was wird sein?* positive Signale für die albanische Nationalbewegung gab
- Naim Frashëri analysierte als Sprachwissenschaftler die Entwicklung der albanischen Sprache nach der türkischen Eroberung, albanische Wörter durch türkische Wörter ersetzt wurden. Sein Anliegen war eine Rückübersetzung dieser Fremdwörter ins Albanische. Er entwickelte dazu einen recht poetischen albanischen Wortschatz und erfand auch albanische Suffixe. Mit seinem Schaffen weckte er das Bewusstsein für die albanische Volkssprache. Er schrieb selbst für das Volk einfache Gedichte, die für jedermann verständlich waren. U.a. schrieb er über die Wiederkehr der Blütezeit der albanischen Kultur zu Skanderbegs Zeit (15. Jh., zwar türkische Herrschaft, aber albanische Rechte). Seine Gedichte werden noch heute an den Schulen gelernt und rezitiert. Er wird gemeinsam mit einigen anderen Schriftstellern, die auf Albanisch schrieben (Jeronim de Rada, Zef Serembe, Zef Jubani, Luigj Gurakuqi usw.) heute als Vertreter der albanischen Renaissance¹⁰ gesehen.

Fan Noli war Schriftsteller, Übersetzer und Politiker. In der Zeit der türkischen Herrschaft gab es in Albanien die griechisch-orthodoxen Kirchen und Gebete, Lieder und Messen wurden auf Griechisch gehalten. Fan Noli gründete mit der Erlaubnis der russisch-orthodoxen Kirche in den 20er Jahren die Albanische Selbstregierende Kirche. Ursprünglich Übersetzer von Weltliteratur ins Albanische, begann er nun auch, Gebete und Lieder in das Albanische zu übersetzen. Es existierte also auch innerhalb der Kirche eine albanisch-sprachige Nationalbewegung.¹¹

zur nationalen Symbolfigur für alle Albaner gleich welcher Konfession wurde (Bartl 1995:92).

¹⁰ Als der Vordenker der Albanischen Renaissance wird Naum Veqilharxhi gesehen. Er arbeitete bereits 1824 daran, ein neues Alphabet der albanischen Sprache zu schaffen. Dieses Alphabet bestand aus 33 Buchstaben. Auf der Grundlage dieses Alphabets veröffentlichte er 1844 die erste *abetare* als Fibel für die albanischen Schüler. Diese Abetare wurde im Süden Albaniens verwendet. Das heutige Alphabet geht auf dieses Alphabet zurück.

¹¹ Im Jahre 1967 wurde jedoch durch die kommunistische Regierung jede Religion abgeschafft. Bis heute gibt es keine eigenständige albanische orthodoxe Kirche, vielmehr ist die heutige orthodoxe Kirche von der griechischen abhängig. 1924 wurde er für ½ Jahr zum Premierminister gewählt, was er sich aber durch die „Junirevolution“ im gleichen Jahr gegen den bisherigen Premierminister Ahmet Zogu erkämpfen musste. Dann riss Zogu mit Hilfe von Serbien durch eine Gegenrevolution die Macht wieder an sich und

Filmentstehung zu kommunistischer Zeit

In zwei Filmen, die zu kommunistischer Zeit – genauer in den 70er Jahren – entstanden, ist der Kampf um die albanische Schrift und Bildung im Vordergrund. Im Film *Mesonjetorja* (dt. Schule) (1979) steht die Errichtung der ersten albanisch-sprachigen Schule, in *Udha e shkonjave* (dt. Der Weg der Buchstaben) (1978) die ersten Buchlettern mit albanischen Schriftzeichen im Mittelpunkt. Sie stehen als Symbol für die Bildung und Kultur Albaniens im Kampf, für die gegen die weltliche osmanisch-türkische Macht und die geistliche griechisch-orthodoxe Macht gekämpft werden musste. Die beiden in diesem Zusammenhang wichtigen Filme nehmen zum Teil auch auf historische Persönlichkeiten Bezug.¹²

4.1. *Mesonjetorja* (dt. Die Schule) von Muharrem Fejzo (1979)



Abbildung 3:

Das Cover der DVD mit den Hauptfiguren Dafine und Bardhi (links) 2010

machte sich 1928 bis 1939 zum König von Albanien, bis er nach der italienischen Eroberung nach Italien floh.

¹² Ein weiterer die Schule thematisierender Film ist *Lulekuqe mbi mure* (1976), ein Schwarz-weiß Film, in dem es ebenso um die Bewahrung der albanischen Sprache, diesmal zur Zeit der italienischen Besatzung geht. Ein Lehrer will den Schülern Albanisch beibringen und zitiert hier z.B. ein sehr bekanntes Gedicht von Van Noli.

In dem Farbfilm *Mesonjetorja* geht es um die Rückkehr der albanischen Lehrerin Dafine und des albanischen Freiheitskämpfers Stefan Bardhi¹³ als zwei Akademiker, die aus Istanbul in ihre Heimat zurückkommen, um ihr Volk in seinem Bestreben nach kultureller und politischer Unabhängigkeit zu unterstützen. Die Handlung ist in das Jahr 1891 gelegt. Die Forderung der albanischen Renaissance war „*të luftojmë me pushkë e me penë*“ – wir kämpfen mit dem Gewehr und mit der Feder. Der Kampf mit dem Gewehr wird im Film durch die Filmfigur Stefan Bardhis, die mit keiner konkreten historischen Figur verknüpft ist, symbolisiert. Die Filmfigur der Lehrerin Dafine vertritt die Feder. Sie geht nach Albanien, um die erste albanische Schule zu eröffnen und nimmt auch ihre kleine Nichte mit, die das erste Mal albanischen Boden betritt. Die Dafine-Figur ist an die historische Person Elena Gijka (Dora d'Istria) angelehnt, die sich mit der Bewegung der albanischen Renaissance befasste und die als Albanerin in Rumänien gelebt hatte. Der Film war ihr zu Ehren produziert worden.

Im Vorspann wird ein Gedicht über die Schönheit der albanischen Sprache von Fracheri, das noch heute an albanischen Schulen gelehrt wird, rezitiert wie dies auch an anderen Stellen im Film geschieht. So sagt auch Dafines Nichte, die zunächst ihre einzige Schülerin ist, ein Gedicht über Skanderbeg auf.

Am Ende des Vorspanns sieht ein alter Mann seinen Tod vorher. Zentral steht seine Aussage: „Mein Tod ist kleiner Tod, aber der Tod eines Volkes ist bedeutsam“, die als These über dem Film steht.

Im weiteren Verlauf der Films treten die Vertreter des türkischen Staates und der Vertreter der griechisch-orthodoxen Kirche als Gegenspieler von Dafine und Bardhi auf.

- **Türkischer Staat:** Über Stefan Bardhi wird die Todesstrafe verhängt und er muss sich versteckt halten. Es wird ein Gesetz der Türken zum Verbot albanischsprachiger Bücher angeführt. Deren Besitz wird mit Verhaftung bedroht. Dafine stellt einmal fest: „Die Türken wollen uns ohne Augen, Ohren und Mund.“
- **Griechisch-orthodoxe Kirche:** Auf Stefan Bardhi wird ein von der Kirche beauftragter Anschlag verübt, den er jedoch vereiteln kann. In einer Messe wird Bardhi in einer mit expressionistischen Mitteln mit Hell- Dunkel-Effekten stark emotionalisierend inszenierten Szene vom Priester verdammt.
- **Das albanische Volk** als dritte Kraft erscheint als liebens-, aber auch hilfebedürftig. Es wird deutlich, dass die Emanzipationsbewegung durch gebildete Personen angeführt werden muss: Nachdem Dafine in einem kleinen Steinhaus, das an das in Korça erinnert, ihre ersten Unterrichtsstunden gibt, erzählen ihr die Leute verängstigt, dass alle, die eine albanischsprachige Schule eröffnen wollten, entweder tot sind oder von den Türken vor Gericht gebracht wurden. Die einfachen Dorfbewohner bringen Dafine für die Schule Gardinen und anderes, was sie sich vom Munde absparen. Andererseits spürt sie aber auch eine ver-

¹³ Frang Bardhi schrieb das erste albanische Wörterbuch (Bartl 1995:86), was wahrscheinlich die Namenswahl des Filmhelden beeinflusste.

steckte Feindseligkeit: Sie wird auf der Straße von Unbekannten verflucht, aus den Fenstern hört man Türkisch und sie findet Zuflucht in ihrem Klassenzimmer, in dem die albanische Nationalflagge mit doppelköpfigem Adler auf rotem Hintergrund hängt und die sie hochleben lässt. Nach und nach kommen jedoch mehr und mehr Schüler in die Schule und rezitieren Frashëris Gedichte.

- Einen besonderen Stellenwert nimmt der Erhalt der **albanischen Sprache** ein: Neben der erwähnten Bedeutung albanisch-sprachiger Gedichte, gibt es andere Stellen die dies herausstellen: Als Stefan Bardhi einmal aus dem Versteck seine Tochter besucht, benutzt sie zu seinem Entsetzen das türkische Wort „*Aksan*“ für „Abend“, was auf die im Vorspann gemachte These über den Tod einer Kultur, deren Anzeichen das Aussterben einer Sprache ist, verweist.

Nach ersten Erfolgen entgeht aber auch Dafine nur knapp einem Giftanschlag durch die orthodoxe Kirche. Die Schule wird niedergebrannt und Bardhi und Dafine ziehen mit ihrer Nichte an einen anderen Ort, um dort eine neue Schule zu gründen. Die kleine Nichte sagt am Ende: „Dieses Mal habt ihr mir die Mesonjetorja gegeben, das nächste Mal bringt ihr die Freiheit“ und andere Mädchen wiederholen „Freiheit!“, woraufhin Bardhi mit einer Reitergruppe in den Bergen verschwindet und heroische Musik ertönt. Durch diese Schlusseinstellung wird der „Kampf mit der Feder“ als nur durch den „Kampf mit dem Gewehr“ erfolgreich durchführbar, dargestellt.

4.2. *Udha e shkronjave* (dt. Der Weg der Buchstaben) von Vladimir Prifti (1978)

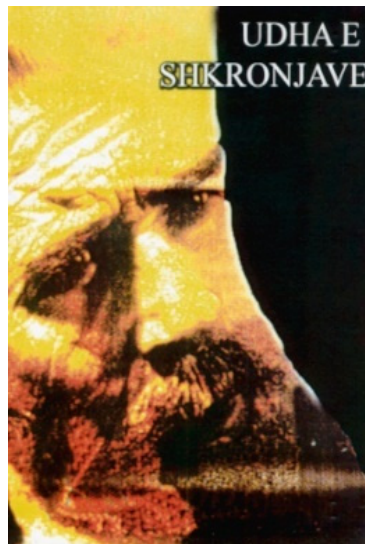


Abbildung 4: Das Cover der DVD mit der Hauptfigur Dhaskal Todri

Fast im gleichen Jahr wie *Mesonjetorja* entstand auch der Film *Udha e shkronjave*, der die albanische Schrift als Objekt des Emanzipationskampfes gegen die Unterdrückung darstellt: In diesem schwarz-weiß-Film, in dem in Wild-Western-hafter Manier ein Zug von Männern durch die karge albanische Berglandschaft zieht, steht ebenfalls ein Akademiker aus dem Ausland als Leitfigur – Dhaskal („Lehrer“) Todri aus Gutenberg (sic!) in Deutschland. Er bringt Lettern für die albanischen Buchstaben in schweren Kisten auf seinem Pferd nach Albanien.¹⁴ Sein Gegenspieler ist Ndrio, ein albanischer Betrüger. Der junge Begleiter Todris Tunxh vertritt das einfache albanische Volk.

- Die **griechisch-orthodoxe Kirche** besticht in einer relativ kurzen Szene am Anfang Ndrio, Thodri zu töten. Sie bleibt in diesem Film jedoch als Handlungsfigur eher im Hintergrund.
- Die **türkische Obrigkeit** ist nur durch Erzählungen präsent: Die Albaner zeigen sich als unzufrieden, da die Türken nur Steuern verlangten. Die Albaner müssten vielmehr zusammen stehen wie in der Zeit von *Skanderbeg* und kämpfen. Als wichtiger Erinnerungsort erscheint *Kruja*, die Festung von Skanderbeg, die jahrzehntelang gegen die Belagerung der Türken standhielt und an dem die Reisenden vorüberziehen
- Die **Schrift** ist hier ein zentrales Element: Todri erzählt, dass Theodor Voskopojari, der liturgische Texte auf Albanisch schrieb, zwar vergiftet wurde, nun aber sogar die Lettern für den Druck der albanischen Schrift geschaffen worden seien.¹⁵ In den Gesprächen geht es auch um Papanelo, einen Griechen, der die Idee eines albanischen Alphabets mit griechischen Buchstaben hatte.

Todri bekennt sich zu kulturellen Werten, wie der Sprache, im Gegensatz zu materiellen: Auf die Feststellung, dass er im Ausland sehr reich geworden sei, entgegnet er, dass Reichtum verloren gehe, nicht aber Werke wie das Lied des jungen Tunxh über Skanderbeg, dass er von seinen Urgroßeltern kennt – es geht hier also um die Überführung von kommunikatives in kulturelles Gedächtnis durch materialisierte Repräsentationen. Das Mitbringen der albanischen Schrift sei zwar wegen der Türken und der Kirche eine Lebensgefahr, aber diese Gefahr nimmt Todri in Kauf, denn wie er sagt: „Der Weg der Buchstaben ist der Weg des Lichts“

Als einer Nacht Ndrio und Todri allein sind, ersticht Ndrio Todri mit den Worten: „Du hast gegen die Kirche gekämpft mit der verfluchten albanischen Sprache, Gott will, dass du stirbst, Tunxh wird auch sterben

¹⁴ Im 18. Jh. hatte es auch Versuche gegeben, Albanisch mit griechischen und arabischen bzw. türkischen Buchstaben zu schreiben. So schrieb Dhaksal Todri, Theodor der Lehrer, der an der Universität in Voskopoja, dem kulturellen Zentrum der Orthodoxie in Albanien studiert hatte, in einem vom Griechischen abgeleiteten Alphabet (Bartl 1995:89). Heute ist eine Mittelschule in Elbasan nach ihm benannt.

¹⁵ Diese Figur ist nicht nachweisbar, nimmt aber wohl Bezug auf den kirchlichen Autoren Grigor Voskopojari (? -1722), der der Initiator und Leiter der Druckerei von Voskopojari war. Er beschäftigte sich intensiv mit der albanischen Schriftsprache, übersetzte das alte Testament und erfand dafür ein besonderes Alphabet.

und die Buchstaben werden verrosten!“. Todris letzte Worte sind „Die Buchstaben...“

- Es bleibt jedoch das Vermächtnis des reichen Akademikers aus dem Exil Todri an den jungen Albaner aus dem Volk Tunxh, der im anschließenden Kampf Ndrio in die Tiefe stürzt. Tunxh findet das von Ndrio laufend gelassene Pferd mit der mit den Lettern beladenen Kiste. In einer Rückblende erscheint das Gespräch zwischen Todri und Ndrio: „Für diese Buchstaben warst du in Deutschland?“ – „Sie sind mehr wert als Gold; mit diesen Buchstaben wird das Lied von den Großeltern von Tunxh geschrieben werden“

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Geschichte Albaniens in beiden Filmen als Opfergeschichte dargestellt ist. Im deutschen Wort Opfer fallen zwei gegensätzliche Pole zusammen: das lat. *sacrificium*, engl. *sacrifice* als der selbstbestimmte Einsatz des eigenen Lebens vs. das lat. *vicitima*, engl. *victim* als passives und wehrloses Opfer. Beide Filme sind in einer heroischen nationalen Semantik kodiert wie es auch dem Opfergedächtnis für Soldaten entspricht: Todri stirbt den Opfertod als „Sterben für das Vaterland“, was von den Überlebenden und Nachgeborenen mit Ehre und Ruhm vergolten werden soll.¹⁶

5. Ergebnisse

Erinnerung wird durch mehr oder weniger regelmäßige Wiederholungen als Sinn- und Identitätsangebot und als zukunftsgerichtete Handlungsverpflichtung für folgende Generationen stabilisiert. Ihnen wird eine soziale politische und kulturelle Bedeutung zugeschrieben. Mit der Ablösung des Erfahrungsgedächtnisses durch ein rein medial vermitteltes Gedächtnis verändert sich die Erinnerungsdynamik noch einmal grundsätzlich. Das Ereignis, das seinen persönlichen Erfahrungsbezug verloren hat, wird dabei auf ein abstraktes Gruppenkollektiv verschoben und symbolisch verdichtet. Das Wachrufen einer kollektiven Erinnerung durch die regelmäßige Rezeption eines Filmes, der Geschichte erinnert, ist eine wichtige Schnittstelle zwischen individuellem und kollektivem Gedächtnis. Was in der linearen Zeit in zunehmende Distanz rückt und schließlich verlischt, wird in der periodischen Zeit durch Gedenktage, jährliche Riten etc. immer wieder zurückgeholt und neu vergegenwärtigt. Riten sind performative Formen der Reaktivierung, mit denen das Angebot neuer und gemeinsamer Erfahrungsbildung verbunden ist. Erinnerung wird durch Wiederholung

¹⁶ Derzeit erleben wir im Westen eine ethische Wende vom sakrifiziellen zum viktimologischen Opfer als Form des Erinnerns. In Deutschland beispielsweise steht die Pieta der neuen Wache im Unterschied zu den Heldengräbern und Heldendenkmäler, die in der Rückschau auf die DDR-Zeit umso fremder erscheint. Die Ikonographie des Opfers ist synchron und diachron unterschiedlich. Die kulturelle Ikone des starken, schweigsamen Helden wurde durch die des verletzlichen und redseligen Antihelden ersetzt (Novick vgl. Assmann 2006: 154).

wieder geholt. Sie fädelt die Vergangenheit in die Gegenwart ein und reaktiviert Vergangenes.

Die Erinnerung an die Zeit der albanischen Renaissance, die nationale Wiedergeburt, wird bis heute in unerwarteter Kontinuität wach gehalten. Die Filme und das Museum, die Erinnerungen aus der Zeit der türkischen Herrschaft aufnahmen und durch die sie in den 60er bzw. 70er Jahren materialisiert wurden, sind weniger durch Brüche, Umdeutungen und Überlagerungen gekennzeichnet als dass sie bis heute im kulturellen Gedächtnis Albaniens weiter rituell vergegenwärtigt werden: durch den einmaligen Besuch des Schulmuseums von Korça mit der Klasse und die alljährliche Rezeption der beiden beschriebenen Filme zum Tag des Lehrers in den Schulen. Auch Gedichte über die Schönheit der albanischen Sprache und Skanderbeg liegen nicht nur dauerhaft in schriftlicher Form vor, sondern werden als Praxis im Albanisch-Unterricht immer wieder neu vergegenwärtigt. Die Darstellung des Schulmuseums auf Geldscheinen stellt eine weitere institutionalisierte Erinnerung an den Kampf um die albanische Schrift im kulturellen Gedächtnis Albaniens dar.

Der Kampf um die albanische Schrift und Schulbildung kann dabei als nationaler Mythos ohne Brüche beschrieben werden.¹⁷

6. Zusammenfassung und Ausblick

Zum sozialen Gedächtnis kommen wir unweigerlich dadurch, dass wir in eine menschliche Gemeinschaft hineinwachsen. Ist dabei zunächst vor allem der enge Kreis der Familie wichtig, gewinnen im Zuge der Sozialisation immer weitere Kreise wie Bildungsinstitutionen und Medien an Bedeutung – Grundpfeiler des kulturellen Gedächtnisses. Filme und Geschichten sind Teile des kulturellen Gedächtnisses und bringen Erinnerungen hervor, indem sie Empathie auslösen. Der Besuch des Schulgebäudes in Korça und das Anschauen der beiden oben beschriebenen Filme in den Schulen alljährlich zum Lehrertag sind Riten, an denen alle albanische Schüler bis heute teilhaben. Damit erleben die Schüler den Übergang von der Vergangenheit in die Gegenwart. Wissen über die Vergangenheit wird durch psychologische Identifikation und kognitive Auseinandersetzung als Teil der eigenen Identität angenommen, um zu einem kulturellen Gedächtnis zu werden (Assmann 2006: 210). Voraussetzung und Fundament des kulturellen Gedächtnisses ist die Überschreibung von Erinnerungen und Erfahrungen auf materielle Datenträger, wie Film, Museum, Bilder. Ohne Kodifizierung in Zeichen und Symbole gibt es kein kulturelles Gedächtnis. Die Erinnerung an den albanischen Kampf um die Schrift und Schulbildung wird durch verschiedene Formen der Institutionalisierung gefestigt. Dies geschieht sowohl durch Sicherungsformen der Dauer – materielle Denkmäler und Museen wie das

¹⁷ Der Trend in Westeuropa, dass nationale Mythen brüchig werden, ist in östlichen Ländern bisher weit weniger der Fall (Assmann 2006:262). Oft etablieren sich hier nationale Mythen mit erheblicher politischer Stoßkraft neu, wie das Beispiel Polen und Ungarn zeigt.

Schulmuseum von Korça und auch Filme, die Schule und Schrift thematisieren, als auch durch Sicherungsformen der Wiederholung – Jahrestage wie der des Lehrertages mit der Rezeption der Filme.

Die durch Erinnerungsorte gefestigten Erinnerungen sind auf der einen Seite stabilisiert; auf der anderen Seite besteht aber auch die Gefahr der Erstarrung. Die Erinnerung muss durch Gegenwartsprobleme erneuert werden, um einer Tendenz der leeren Routinisierung entgegenzuwirken. Die entkontextualisierte Erinnerung muss mit der individuellen Lebensgeschichte verbunden werden können, wodurch die erstarrte Geschichte mit Bedeutung erfüllt wird, was heute oft die Aufgabe der Kunst ist.

Mit radikalen Regierungs- und politischen Systemwechseln ist automatisch auch eine Auswechslung des Gedächtnisrahmens verbunden. Das Stürzen der Statuen der ehemaligen Herrschenden (wie die Hoxha-Statue auf dem Skanderbeg-Platz in Tirana, das Umbenennen von Straßen und Plätzen nach der Wende in Tirana liefern anschauliche Beispiele für diese Dynamik). Die Erinnerung an die Entwicklung der albanischen Schrift, an den Kampf um sie und deren Verbreitung durch die Schulen stellt dahingegen eine wichtige Verbindungslinie zum nationalen Gründungsmythos Albaniens dar und ist ein überaus wichtiges Topos der Erinnerungskultur Albaniens.

Literatur

- Assmann, Aleida (2006). *Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Assmann, Jan (1992). *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. München: C. H. Beck.
- Bartl, Peter (1995). *Albanien. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart*. Regensburg: Pustet.
- Pier, Rüdiger/Stich, Dierk (1989). *Albanien. Ein Reisebuch*. Hamburg: VSA-Verlag.

Erinnerungsorte in der Albanischen Sprache – Ein Überblick

Genc Lafe (Salento)

In diesem Beitrag wird der Versuch unternommen, auf die wichtigsten Erinnerungsorte der albanischen Sprache einzugehen, mit der Absicht, daraus eine vollständigere Typologie der Erinnerungsorte in der albanischen Sprache zu entwickeln. Dabei soll auf Personen (Buzuku, Budi, Kristoforidhi, Naim Frashëri, die 'Märtyrer der Sprache' Papa Kristo Negovani und Petro Nini Luarasi), mythische Gestalten und Vorstellungen (das 'Pelasgische'), Ereignisse (den Alphabet-Kongress von Manastir, die sprachliche Tagung von Prishtinë [Konsulta gjuhësore e Prishtinës] schriftliche Denkmäler (das sog. Messbuch von Buzuku 1555, die Bibelübersetzung von Kristoforidhi 1872) usw. eingehend Bezug genommen werden, die im kollektiven Gedächtnis der Albaner tief verankert und wichtige Faktoren für die Herausbildung der albanischen nationalen Identität sind.

Die Albaner als 'sprachliche Nation'

Im nationalen Bewusstsein der Albaner hat die Sprache einen besonderen Status inne. Sie gilt als das bedeutendste Merkmal, wenn es um die Definition der albanischen nationalen Identität geht. Demgemäß ist derjenige Albaner, der Albanisch als Muttersprache spricht (zwar hat die Sprache bei den Nachbarvölkern eine wichtige Rolle in der nationalen Identitätsbildung gespielt, bei den meisten ist aber dabei eher die Religion, bzw. die Zugehörigkeit zur jeweiligen Nationalkirche entscheidend gewesen). Eine besondere Einstellung gegenüber der Sprache, die schon bei den ersten (alt)albanischen Autoren, insbesondere bei Buzuku (1555) und Bardhi (1635), zu bemerken ist, kann bis zum 20. Jhd. festgestellt werden. Der Kampf um die Behauptung der alb. Sprache während der *Rilindja Kombëtare Shqiptare* (Albanische Nationale Wiedergeburt, 19.-20. Jhd.) als Kultur-, Bildungs- und Amtssprache, für die auch Menschen starben (die berühmtesten davon sind *Papa Kristo Negovani* und *Petro Nini Luarasi*, die sich gegen den Willen des Patriarchats von Konstantinopel für den Gebrauch des Albanischen als Liturgie-, Bildungs- und Kultursprache einsetzten und dafür mit ihrem Leben bezahlten), hat das albanische Bewusstsein in diesem Sinne tief geprägt und ist maßgebend für spätere Ereignisse und Einstellungen gewesen, deren Einfluss bis heute zu spüren ist.

Die Sprache als distinktives Merkmal

Schon in den ersten Berichten über die Albaner wird auf deren sprachlichen Unterscheidung von den Nachbarvölkern hingewiesen. So wird in *Anonymi Descriptio Europae Orientalis* (1308) folgendes über die Albaner und deren Sprache

berichtet: *Habent enim Albani prefacti linguam distinctam a Latinis, Grecis et Sclavis ita quod in nullo se intelligunt cum aliis nationibus* (Die obengenannten Albaner haben eine Sprache, die sich von derjenigen der Lateinern, Griechen und Slawen unterscheidet, indem sie sich keineswegs mit anderen Völkern durch ihre Sprache verstehen können).

Im Jahr 1322 werden erneut in *Itinerarium Symonis Semeonis ab Hybernia ad Terram Sanctam* Albanien und das albanische Sprache erwähnt: „*Albanya est provincia inter Sclavoniam et Romanyam, per se linguam habens*“. Albanien wird also geographisch und sprachlich charakterisiert.

In *Directorium ad passagium faciendum* (1332) berichtet der französische Dominikaner Frère Brocard (*Brocardus monachus*): *Licet Albanenses aliam omnino linguam a latina habeant et diversam, tamen litteram latinam habent in uso et in omnibus suis libris* (Eigentlich haben die Albaner eine andere Sprache als das Lateinische, obwohl sie sich in ihren Büchern des *littera latina* bedienen). Dieser Ausdruck ist in den albanologischen Studien mehrmals als ein Beweis dafür betrachtet, dass das Albanische schon im 14. Jh. eine schriftliche Tradition besaß. Bis heute sind aber keine schriftlichen Beweise des Albanischen aus jener Zeit bekannt. Vielmehr ist es möglich, dass hier unter *littera latina* der lateinische Sprachgebrauch gemeint sei, zumal dass es sich in dieser Beschreibung um Nordalbanien handelt, ein katholisches Gebiet, das damals unter venezianischem Einfluss stand.

Offenbar überwiegt in diesen drei ersten Erwähnungen des Albanischen ihr distinktiver Charakter. Die Albaner oder das Land werden durch die Sprache charakterisiert.

Sprachdenkmäler des Altalbanischen

Der erste schriftliche Beweis des Albanischen ist die sogenannte *Taufformel* aus dem Jahr 1462. Das älteste Sprachdenkmal des (Alt)albanischen ist das sog. *Messebuch* (*Meshari*) von Gjon Buzuku, 1555. Die Sprache Buzukus weist viele Merkmale des Nordwestgegischen auf, obwohl es da nicht an Merkmalen anderer Mundarten (des Nordostgegischen) fehlt. Es wurde spekuliert, dass Buzuku bewusst versucht hat, eine breitere sprachliche Grundlage zu bilden, damit er leichter von mehreren Menschen verstanden wurde. Sein flüssiger Stil und sein Sprachkönnen hat manche Forscher zu vermuten veranlasst, dass schon vor Buzuku eine schriftliche Tradition in Nordalbanien existierte. Sprachgeschichtlich gesehen ist Buzukus Werk höchstinteressant, da es viele archaische Merkmale aufweist, die in den folgenden Texten aus dem 17. und 18. Jhd. nicht mehr vorkommen. Buzuku stellt somit eine Art Brücke zwischen einem älteren, vorliterarischen Sprachzustand und einem jüngeren, welcher unmittelbar zum gegenwärtigen Zustand des Albanischen führt.

Das sog. Messebuch ist eine liturgische Sammlung verschiedener Texten aus den Evangelien. Über dessen Verfasser und die Umstände der Verfassung wissen wir sehr wenig. Es ist nur ein einziges Exemplar erhalten geblieben, welches in der Vatikanischen Bibliothek aufbewahrt wird. Die Titelseite, sowie die ersten Seiten sind nicht erhalten, und somit sind wichtige Informationen für immer

verschwunden. Die einzige Information, die wir über das Buch und den Verfasser haben, stammt aus dem Nachwort. Heute gehen die meisten Forscher davon aus, dass das Buch in Venedig gedruckt worden ist. Dass es überhaupt veröffentlicht werden konnte ist der Schwankungen in der Politik der katholischen Kirche in der Zeit des Konzils von Trient (1545-1563) zu verdanken, als die katholische Kirche, im Höhepunkt der Reformation, liturgische Texte in den jeweiligen Volkssprachen veröffentlichen lies.

Im Nachwort schreibt Buzuku: „...*tue u kujtuom shumë herë se gluha jonë nukë kish gjaa të ëndigluom en së shkruomit shenjtë, ën së dashunit të botësë s'anë, desha me u fëdigunë, për saa mujta me ditunë, me zditunë pak mendetë e atyne qi të ëndiglonjinë...* (oft denkend, dass es in unserer Sprache nichts bekanntes aus der Heiligen Schrift existiert, aus Liebe zu unseren Leuten wollte ich mich bemühen, soviel ich konnte, um den Geist der Zuhörer zu erleuchten...). Daraus ist die große Bedeutung zu verstehen, die der Sprache beigemessen wird. Die Sprache wird hier als Grundmerkmal derjenigen Gemeinschaft verstanden (*botësë s'anë* – „unsere Leute“ – die genaue Wiedergabe von *botë* ist hier nicht problemlos – möglicherweise ist es durch „Sein“, „Existenz“ zu übersetzen), die zwar zu einem universellen Glauben gehört, sich aber von den anderen Katholikern in erster Linie durch die Sprache unterscheidet.

Eine ähnliche Einstellung wird auch in Budis Werke (1618-1621) sichtbar, indem er gibt an, dass „die Mühe und das Verlangen meines Herzens zur Hilfe der Heimat und der Sprache, die sich versäumt... sind immer groß gewesen“.

Im Vorwort des *Dictionarium latino-eprioticum* von Frang Bardhi (Franciscus Blancus) 1635, das erste Wörterbuch des Albanischen überhaupt, mit 5640 Stichwörtern und einem Anhang mit Redewendungen und Dialogen, erklärt der Verfasser das Ziel seines Werkes:

„...*me ndihmuem mbe gna ane ghiuhene tane, ghi po bdarete, e po bastardhohete saa maa pare te vé; e maa fort me ndimuem gith e atyne ghi iane ndurdhenite tine Zot e te Scintese Kisce Cattoliche e sdijne ghiuhene latine, paa te sijet as cusc smune scerbagne si duhete...*“ („um einerseits unserer Sprache zu helfen, die sich zunehmend versäumt und verdirbt; und vielmehr denjenigen zu helfen, die unter dem Orden unseres Gottes und der Heiligen Katholischen Kirche stehen und kein Lateinisch können, ohne dass niemand richtig dienen kann“).

Der Sprache zu helfen, das wird als erstes Ziel von Bardhi gestuft. Die Sprache, „unsere Sprache“, die sich nicht verderben und versäumen mag. Diese Stelle ist oft und in verschiedener Weise kommentiert worden. Man hat in Bardhi einerseits ein *Rilindas ante litteram* gesehen, einen bewussten Kämpfer für die Behauptung und Bewahrung des Albanischen als Hauptzeichen der (zukünftigen) Nation. Andererseits hat man vermutet, durch sein sprachliches Streben zielte Bardhi an die Bewahrung der christlich-westlichen Identität der Albaner in der Zeit der zunehmenden Islamisierung der albanischen Bevölkerung. Diese Interpretation scheint aber sehr gewagt zu sein, umso mehr, dass Begriffe wie 'christlich-westliche Identität' erst Jahrhunderte später erscheinen werden. Mit Sicher-

heit ist aber Bardhis besondere Einstellung zur Sprache zu erkennen, was aus diesem Wörterbuch ein wichtiges Sprachdenkmal macht.

Im *Cuneus Prophetarum* von Pjetër Bogdani (1685) findet man weitere sprachliche Referenzen, die auf die vom Verfasser beigemessene Bedeutung der Sprache hinweist. *Cuneus Prophetarum* ist das Meisterwerk der altalbanischen Literatur. Es ist ein vollständiges Werk, wobei es sich um Philosophie, Theologie, Naturwissenschaft, Geschichte, Gedichte und Belletristik handelt. Im Vorwort klagt Bogdani über die Lage der albanischen Sprache, „die mit dem Wissen auch die Wörter verliert“ und stellt mit Traurigkeit fest, dass das Albanische „als verstümmelt wirkt, indem viele Wörter Entlehnungen aus den Nachbarsprachen sind“. Umso ein komplexes Werk zu verfassen, um neue abstrakte Begriffe auszudrücken, hat sich Bogdani eines reichen, elaborierten Wortschatz bedient, wobei er feines Sprachgefühl zeigt, indem er bewusst „die alten, vergessenen Wörter“ (*fjalët plaka*) wieder ans Licht bringt.

In diesem vornationalen Zeitalter werden die Albaner als Volk meist durch ihre Sprache definiert, wie auch aus der Haltung der altalbanischen Verfasser gegenüber der Sprache zu ersehen ist.

Durch die Sprache zur Nation: das Zeitalter der Nationbildung und die albanische *Rilindja* (die nationale Wiedergeburt)

Schon am Anfang des 19. Jhd. fängt auf dem Balkan der Prozess der Entwicklung nationaler Identitäten an. Die sprachlichen Verhältnisse aus dem vornationalen Zeitalter und die historisch-religiösen Umstände der Albaner im Osmanischen Reich machten an erster Stelle aus der Sprache einen nationbildenden Faktor. Im Osmanischen Reich wurden die Völker nicht durch ethnische, sondern durch religiöse Kriterien unterschieden. Demgemäß existierte kein albanisches Volk, da die Albaner zu vier verschiedenen Konfessionen gehörten. Es lässt sich also verstehen, dass Herders sprachphilosophische Lehre im albanischen Milieu gut gedeihen konnte.

Als erster artikulierte Naum Panajot Bredhi (Veqilharxhi, 1797-1866) die sprachlich-kulturellen Forderungen der albanischen nationalen Bewegung. Ums Jahr 1825 schuf Veqilharxhi ein originelles Alphabet mit 33 Buchstaben nach armenischem (manchen Berichten zufolge slawischem) Muster. Seine Bedeutung besteht darin, dass dieses Alphabet auf keine religiöse Tradition anknüpfte; heute würde man es als 'politisch korrekt' bezeichnen. Die technischen Schwierigkeiten und der frühzeitige Tod von Veqilharxhi setzten der Verbreitung dieses Alphabet ein frühes Ende, obwohl einigen Berichten zufolge war es gelegentlich bis in den 1870er Jahren im Gebrauch. Im Jahr 1836 (oder 1846) richtete er ein Rundschreiben (Enzyklika) zu „allen wohlhabenden und gebildeten orthodoxen Albaner“ (Shuteriqi 1958:61). Da ist die Rede von der mieseren Lage des albanischen Volkes und vor allem „der Vernachlässigung des Gebrauchs der nationalen Sprache“. Das größte Übel sei die Unwissenheit, die Rettung sei die Kultur. Die aber kann nur durch die eigene Sprache beherrscht werden. Deswegen sei Pflicht für alle gebildeten Albaner, ihre vernachlässigte Sprache schriftlich zu bearbeiten und zu verwenden. Um sein Ziel zu verwirklichen, verfasste

Veqilharxhi selbst ein ABC-Buch (*Evëitari*, 1844), das erste Schulbuch des Albanischen überhaupt. Veqilharxhi zeigte sich auch als Sprachpfleger, der erste unter den *Rilindas*. Er versuchte, wie Bogdani, die alten Wörter wieder ins Leben zu bringen; er schuf auch Neubildungen, wie *fletore* (Heft), ein heutzutage übliches Wort.

Diese Ideen brachten das Auseinandersetzen mit dem orthodoxen Patriarchat von Konstantinopel hervor, nach dessen Vorstellung alle Orthodoxen Griechen seien, unabhängig von deren Muttersprache. Sie verstoßen auch gegen die interne Ordnung des Osmanischen Reiches: wie oben gesagt, wurden im Osmanischen Reich die Völker (*miliyet*) nach ihrer religiösen Zugehörigkeit unterschieden. Die Albaner gehörten zu vier verschiedenen Konfessionen; demnach existierte offiziell im Osmanischen Reich kein albanisches Volk (*miliyet*).

Veqilharxhi starb im Jahre 1866 im Patriarchat von Konstantinopel eines angeblich nicht natürlichen Todes. Sein Werk hat ein beträchtliches historisches und linguistisches Interesse. Das Alphabet von Veqilharxhi blieb in der Umgebung von Korçë länger im Gebrauch. Veqilharxhi ist der Vorläufer der *Rilindja Kombëtare Shqiptare* (Albanische Nationale Wiedergeburt).

Kostandin Kristoforidhi (1826-1895) ist eine Hauptfigur der *Rilindja*. Seine größten Werke sind die Bibelübersetzung (1872-1879) samt liturgischer Literatur, die *Grammatik der albanischen Sprache* (1882) und das *Albanisch-Griechisch Wörterbuch* (1904), eines der besten Wörterbücher des Albanischen bis zur Nachkriegszeit. Er hat auch kleinere Werke verfasst. Zwar hat es vor Kristoforidhi Bibelübersetzungen gegeben (Vangjel Meksi [bekannt als Evangelios Meksikos] um 1823 und Grigor Gjirokastriti [bekannt als Grêgorios Argyrokastritês] 1824), die Bibelübersetzung von Kristoforidhi ist aber ein Meilenstein in der Geschichte des Albanischen. Kristoforidhi übersetzte die Bibel in die beiden Hauptdialekte des Albanischen (Gegisch und Toskisch); er kannte auch die Schriften von Budi und Bogdani und er erkannte sofort deren Annäherung zum Mittel- und Südalbanischen seiner Zeit. Kristoforidhi versucht dabei eine Koiné, insbesondere für das Gegische zu schaffen. Das ist der erste Versuch in Richtung einer gemeinsamen Schriftsprache, obwohl in zwei Varietäten, der erste Schritt zur sprachlichen Modernität. Durch seine Leistungen als Übersetzer, Lexikograph, Dialektologe, Sprachforscher und Schriftsteller hat sich Kristoforidhi den Namen „Vater der albanischen Sprache“ verdient.

Die sprachliche Emanzipierung als Voraussetzung für die nationale Emanzipation

Bis zum 19. Jhd. wurde die Bildung der albanischen Untertanen des Osmanischen Reiches weitgehend in fremden Sprachen vollzogen. Die Moslems konnten nur die *Medrese* besuchen, in denen auf Türkisch unterrichtet wurde, für die Orthodoxen war das Griechische Bildungs-, Kultur- und Liturgiesprache, weil das Patriarchat von Konstantinopel das Bildungsmonopol für die orthodoxen Untertanen des Reiches hatte. Da die Albaner nicht als Volk im Osmanischen Reich anerkannt waren, war die Bildung und selbst die Veröffentlichung von Büchern auf Albanisch streng verboten und hart bestraft. Nach Berichten der

Zeitzeugen waren sogar kleine Briefe auf Albanisch ein genügender Grund für harte Strafen. Es lässt sich verstehen, dass man sich vor allem unter diesen Umständen um die Genehmigung bemühte, Schulen in der albanischen Sprache zu öffnen. Nur dadurch wären die Albaner in der Lage gewesen, ihre Sprache lesen und schreiben zu lernen und so den Weg des Fortschritts zu finden.

Das Albanische (und das Arumänische) wurden oft als Hirtensprache, Sprache der Barbaren u.ä. abgetan. Demgemäß waren deren Sprecher wertlose Völker ohne Geschichte, und alle Orthodoxen wurden aufgefordert, ihre gottlästerlichen Mundarten schnellst aufzugeben und das Griechische zu lernen, damit sie zu den würdigen Hellenen gehören konnten. Es lässt sich verstehen, dass unter solchen Umständen das Streben für die albanische Sprache eine beträchtliche ideologische Konnotation gewann und die Gegenbewegung aus jenen Gebieten und Volksschichten Albaniens ausging, die direkt unter der Drohung der Hellenisierung standen, nämlich aus Südalbanien.

Es wird also klar, dass die Zulassung der Schulbildung auf Albanisch nicht nur eine kulturelle, sondern vor allem eine nationale und politische Errungenschaft war. Naim Frashëri widmet ein begeistertes Gedicht Korça, der Stadt, wo die *Mësonjëtorja* (die erste albanische Schule) geöffnet wurde. Sie gilt als Erinnerungsort der albanischen Sprache, indem die Schulbildung auf Albanisch eine Voraussetzung für die Entwicklung der albanischen Nation war.

„Märtyrer der Sprache“

Mit diesen Ereignissen sind auch die sogenannten 'Märtyrer der Sprache' verbunden. Die berühmtesten davon sind Papa Kristo Negovani, Pfarrer und Lehrer in Negovan, und Petro Nini Luarasi, Aktivist der *Rilindja* und Gründer vieler albanischer Elementarschulen in den Dörfern Südostalbaniens. Negovani wurde brutal von griechischen Freischärlern am 12. Februar 1905 ermordet, nachdem er den Gottesdienst in Negovan zwei Tage zuvor in Gegenwart des griechischen Bischofs von Kastoria auf Albanisch abgehalten hatte und der ihm mit dem Tod gedroht hat. Luarasi starb an Vergiftung am 30. August 1911 in Kolonjë.

Die Sprache als Objekt der Verherrlichung

Die Notion der Sprache überschreitet jetzt die Herdersche Maxime: „Mittelst der Sprache wird eine Nation erzogen und gebildet“ (Herder 1795:287). Das Albanische, bis dato kaum bearbeitet, kodifiziert und verschriftlicht, sollte sich nun schnellst unter Sprachen mit langer Geschichte und Tradition, unter den damaligen Weltsprachen etablieren. Die Sprache wird zu einem Objekt der Verherrlichung, Naim Frashëri widmet als erster 'unserer Sprache' ein berühmtes Gedicht, das jeder Albaner auswendig kennt. Seitdem wurde es üblich für jeden albanischen Dichter, der albanischen Sprache ein schönes Gedicht zu widmen. Dazu gehören u.a. Ndre Mjeda, Gjergj Fishta, Asdreni und sogar Lasgush Poradeci, der sonst als Vertreter der modernen Dichtungskunst in der albanischen Literatur gilt.

Der Mythos der ‚pelasgischen Ursprache‘

Im Zeitalter der nationalen Romantik, als die jungen balkanischen Nationen so weit wie möglich in ihrer angeblich glorreichen Vergangenheit zurückgriffen, um das Streben nach möglichst großem Lebensraum zugunsten der Nachbarn zu begründen, um aus ehemaligen osmanischen Untertanen mittels des *ethnic engineering* loyale Bürger zu erzeugen, fanden die Ideologen der albanischen nationalen Bewegung eine feste Stütze in der Sprache. Das Aufblühen der indogermanischen Studien im 19. Jh. ermöglichte es, dem Albanischen seine sprachwissenschaftliche Würde zurückzugeben¹. Aus einigen albanisch-griechischen Gemeinsamkeiten ausgehend entwickelte als Erster der italo-albanische Gelehrte Dhimitër Kamarda (Demetrio Camarda) die Theorie der pelasgischen Abstammung des Albanischen und des Griechischen, wobei das Albanische den älteren Zustand der pelasgischen „Muttersprache“ bewahrt hatte. Offenbar um die gegenalbanische Propaganda auf der Ebene der Sprache zu trotzen, schrieb Naim Frashëri ein Gedicht, wo die Albaner als das älteste Volk der Welt dargestellt werden (*bota që kur është zënë, Shqipëria gjall' ka qënë, pellazg' u thoshin më parë, dhe së fundi shqipëtarë* „seit der Anfang der Welt ist Albanien da gewesen; zuerst hießen sie [die Albaner] Pelasgen und jetzt heißen sie Albaner“). Im Klartext sollte es „je älter, desto würdiger“ heißen.

Die pelasgische Abstammungstheorie des Albanischen ist seitdem ab und zu wieder aufgenommen worden. Es gab während der 60er Jahre ein Versuch, diese Theorie in die offizielle Sprachwissenschaft aufzunehmen (S. Konda, *Shqiptarët dhe problemi pellazgjik*). Zum Glück hat hier die wissenschaftliche Objektivität die Oberhand behalten und die pelasgische Abstammungstheorie wurde keine offizielle Regierungswahrheit.

Nach der Wende der 90er Jahre kursieren wieder viele kuriose paralinguistische Abstammungstheorien des Albanischen, wobei der pelasgische Mythos wieder aufgeblüht ist. Wieder ist von den Albanischen als „die älteste Sprache“, „die Mutter allen Sprachen“, der „Schlüssel der antiken Sprachen“ die Rede, vor allem in Internetforen und in Talk-Shows. Bis heute haben sie keinen Zugang in die albanische Sprachwissenschaft gefunden, obwohl es nicht an Versuchen fehlt, eine Art alternative Sprachwissenschaft zu etablieren.

Das einheitliche Alphabet (1908)

Bis Anfang des 20. Jhd. wurde das Albanische in verschiedenen Alphabeten geschrieben. Als einzige europäische Sprache ist das Albanische durch alle im Mittelmeerraum bekannte Schriftsystemen verschriftet worden, außer dem Hebräischen (Lateinisch, Griechisch, Slawisch, Arabisch). Ein einheitliches Alphabet ist aber eine *conditio sine qua non* für die Entwicklung einer modernen

¹ Entscheidend trugen hier Bopp, Franz (1855). *Über das Albanesische in seinen verwandtschaftlichen Beziehungen*, Berlin und Meyer, Gustav (1891). *Etymologisches Wörterbuch der Albanesischen Sprache*, Straßburg bei.

Sprache und Kultur und selbst für den Fortschritt der Gesellschaft. Um diese Aufgabe zu bewerkstelligen, tagte im November 1908 in Manastir (Bitola) eine gesamtalbanische Versammlung. Das 'Alphabet von Manastir' besteht ausschließlich aus lateinischen Buchstaben, nach dem Muster des Alphabets der Gesellschaft Bashkimi, Shkodër. Ihm liegt aber das phonematische Prinzip des Alphabets von Istanbul, von Sami Frashëri verfasst, zugrunde. Jedes Phonem wird eindeutig durch einen Buchstaben wiedergegeben. Diejenigen Phoneme, die sich nicht durch lateinische Schriftzeichen wiedergeben lassen, werden durch doppelte Buchstaben verschriftlicht. Als Kompromisslösung wurden im Kongress zwei Varianten zugelassen; das leicht veränderte Alphabet von Bashkimi, wegen seiner Zweckdienlichkeit (es war viel unkomplizierter überall Texte auf Albanisch in lateinischer Schrift drucken zu lassen, statt spezielle Schriftzeichen nur für das Albanische zu bestellen) und das Alphabet von Istanbul wegen seiner Prestige. Binnen weniger Jahre kam von selbst die praktische Lösung: das Alphabet von Bashkimi gewann die Oberhand wegen seiner Zweckdienlichkeit. Durch die Wahl der lateinischen Schrift sollte dieses Alphabet auch die europäische Zugehörigkeit der Albaner ausdrücken, was damals und heute ein wichtiger politischer Faktor bleibt. Wie immer in solchen höchsten Augenblicken der albanischen Sprachgeschichte gab es Streitigkeiten zwischen den Gelehrten: der große Erudit Faik Konica war ein erbitterter Gegner des Alphabets von Manastir. Auch das Albanische im arabischen Alphabet blieb länger im Gebrauch unter religiösen Moslems, vor allem im ehemaligen Jugoslawien.

Damit hatten sich die Albaner kulturell vom Osmanischen Reich, aber auch von den östlichen und südlichen Nachbarn emanzipiert. Die Reaktion der jungen Türken war erbittert, die Geschichte konnte aber nicht rückgängig gemacht werden. Interessanterweise war ein junger türkischer Offizier, namens Mustafa Kemal, strenger Gegner des lateinischen Alphabets für die Verschriftlichung des Albanischen. Es sollte aber nicht lange dauern, bis dieser Mann, der in der Zwischenzeit zum Vater der neuen Türkei mit den Namen Atatürk geworden war, dieselbe Lösung für die Modernisierung, die Laizisierung und die Verwestlichung des neuen Landes adoptieren wurde.

Eine Amtssprache wird geschaffen (Die Literarische Kommission von Shkodër)

Während des 1. Weltkrieges kam der größere Teil der von den Albanern bewohnten Territorien (das heutige Nord- und Mittelalbanien, Kosovo und Westmazedonien) unter die Verwaltung der Donau-Monarchie. In Shkodër, wo das administrative Zentrum des gesamten Gebietes eingerichtet wurde, versammelte sich unter dem Schutz der k.u.k. Behörden von 1916 bis 1918 eine Literarische Kommission (*Komisia Letrare Shqipe*), um die albanische Amtssprache zu kodifizieren. Die Kommission setzte die Arbeit der kurzlebigen Regierung des unabhängigen albanischen Staates (04.12.1912 – 22.01.1914) fort, die eine eigene Kommission für die Festlegung der Verwaltungs- und Militärterminologie errichtet hatte. Es ist uns nicht bekannt, ob diese Kommission Richtlinien festgelegt hatte. Aus der erarbeiteten Terminologie (meistens aus dem Militär-

bereich) wird ersichtlich, dass das einzige Leitprinzip die Schaffung einer Terminologie war, die so albanisch wie möglich sein sollte.

Die Kommission hielt es für notwendig, zuerst die folgenden Leitprinzipien festzustellen: Erstens sollten die Barbarismen (Fremdwörter), die den nationalen Charakter der Sprache beeinträchtigten, beseitigt werden, man sollte aber mit den Neologismen vorsichtig umgehen, weil sie die Kommunikation erschwerten. Zweitens sollten die allgemeinen (internationalen) Fachbegriffe, die aus den klassischen Sprachen stammten, angenommen werden. Drittens sollten die speziellen Fachbegriffe aus denjenigen gebräuchlichen albanischen Wörtern gebildet werden, deren Bedeutung allgemein bekannt war; in der Zwischenzeit sollte eine Anzahl fremder Fachwörter weiter im Gebrauch bleiben. Die Kommissionsmitglieder hatten eine solide philologische Bildung und hatten den Beistand des Wiener Albanologen Maximilian Lambertz (1882-1963) und des Slowenen Rajko Nahtigal (1877-1958). Das erste der oben genannten Prinzipien verdient besondere Aufmerksamkeit, da es die Forderung nach einem gewissen Gleichgewicht zwischen dem Bemühen um Sprachpflege (die Essenz der Sprachpolitik der albanischen Nationalbewegung) und dem Hinweis auf ein vorsichtiges Vorgehen mit der Neologie beinhaltet, um die sprachliche Kommunikation nicht zu beeinträchtigen.

Eine Nation – eine Sprache: Die sprachliche Tagung von Prishtinë (Konsulta, 1968)

Als den Albanern im ehemaligen Jugoslawien nach langem Streben und Bemühungen kulturelle Rechte zugesprochen wurden, beschlossen sie in der Tagung von Prishtinë, die literarische sprachliche Varietät des Mutterstaates (Albanien) anzunehmen. Vorher hatte es in Jugoslawien Versuche gegeben, eine neue Sprache für die dortigen Albaner zu schaffen. In den 60er Jahren war dort offiziell die Rede von einer *albanski jezik* (das Albanische, das in Albanien gesprochen wurde) und einer *shiptarski jezik* (das in Jugoslawien gesprochene Albanische). Nach dem politischen Kalkül, das aus Gründen des inneren Gleichgewichts der jugoslawischen Föderation ausging, hätte eine neue Sprache auch die Entwicklung einer neuen, nach innen gerichteten nationalen Identität mit sich gebracht. In Titos Jugoslawien war es aus ähnlichen Kalkülen gelungen, zwei neue Nationalitäten aufgrund der Sprache (die Mazedonier) bzw. der Religion (die Muslime) nach dem 2. Weltkrieg anzuerkennen. Man bedenke auch die sprachlich-politischen Verhältnisse in der ehemaligen UdSSR-Republik Moldawien, wo laut Verfassung die offizielle Sprache das Moldawische und nicht das Rumänische ist.

Dagegen war das Motto der Tagung in Prishtinë 'Eine Nation – eine Sprache', um die nationale albanische Identität durch die sprachliche Identität, ungeachtet aller ideologischen und politischen Unterschiede, hervorzuheben.

Die Sprachliche Tagung von Prishtinë (1968) ist ein 'Akt des Willens'. Sie kann soeben als der letzte Akt im Laufe des Prozesses der Nationbildung der Albaner als eine sprachliche Nation betrachtet werden. Obwohl nach der Befreiung und der Unabhängigkeit von Kosovo die Diskussion über die Entstehung einer

kosovarischen Nation und dementsprechend einer (albanisch)kosovarischen Standardsprache kein Tabu mehr ist, bleibt unter den Albanern (und nicht nur unter ihnen) die Vorstellung der albanischen Nation als eine hauptsächlich durch die Sprache bestimmte nationale Gemeinschaft noch heute überwiegend.

Literatur

- Akademia e Shkencave e RSH, Instituti i Kulturës Popullore (Hg.) (1986). *Kultura popullore*. Tirana: Akademia e Shkencave e RSH, Instituti i Kulturës Popullore.
- Bala, Vehbi (1973). Të dhëna mbi figurën dhe jetën e Naum Panajot Veqilharxhit. *Buletin shkencor* 10 (14), 31–54.
- Buda, Aleks/Domi, Mahir (Hg.) (1972). *Alfabeti i gjuhës shqipe dhe Kongresi i Manastirit (14-22 nëntor 1908). Studime, materiale, dokumente*. Tiranë: Universiteti i Tiranës.
- Çabej, Eqrem (1986). *Studime gjuhësore, bot. II*. Prishtinë: Rilindja.
- Demiraj, Shaban (1986). Frano Bardhi - veprimtar i shquar i kulturës shqiptare. In: Akademia e Shkencave e RSH, Instituti i Kulturës Popullore (Hg.). *Kultura popullore*. Tirana: Akademia e Shkencave e RSH, Instituti i Kulturës Popullore.
- Elsie, Robert (1997). *Histori e letërsisë shqiptare*. Tiranë, Pejë: Dukagjini.
- Faensen, Johannes (1980). *Die albanische Nationalbewegung*. Wiesbaden: Harrassowitz [in Komm.].
- Grothusen, Klaus-Detlev (Hg.) (1993). *Albanien. Südosteuropa-Handbuch* 7. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Herder, Johann Gottfried (1795). Briefe zur Beförderung der Humanität. Beilage. In: Suphahn, Bernhard (Hg.). *Johann Gottfried Herder. Sämtliche Werke* 13. Hildesheim: Olms [u.a.].
- Islami, Myslim (1977). *Naum Veqilharxhi. Ideologu i parë i Rilindjes Shqiptare*. Tiranë: Naim Frashëri.
- Negovani, Papa Kristo (1960). *Prishja e Hormovës. Vjersha dhe tregime*. Tiranë: Naim Frashëri.
- Shushka, Gjystina (1994). *Vepra e Naum Veqilharxhit*. Prishtinë: Rilindja.
- Shuteriqi, Dhimitër (1950). Kotandin Nelko-Kristoforidhi (1830-1895). Monografi mbi jetën dhe botimet e tij. *Buletin i Institutit të Shkencave* (1/2), 3–37.
- Shuteriqi, Dhimitër (1950). Kotandin Nelko-Kristoforidhi (1830-1895). Monografi mbi jetën dhe botimet e tij. *Buletin i Institutit të Shkencave* (3), 33–54.

- Shuteriqi, Dhimitër (1958). *Histori e letërsisë shqipe për shkollat e mesme*. Tiranë: Ministria e Arsimit dhe e Kulturës.
- Shuteriqi, Dhimitër/Shevqet Canhasi (1972). *Histori e letërsisë shqipe*. Tiranë: Akademia e Shkencave.
- Suphahn, Bernhard (Hg.) (1967). *Johann Gottfried Herder. Sämtliche Werke* 13. Hildesheim: Olms [u.a.].
- Xholi, Zija/Vejsiu, Ylli (2008-2009). *Fjalor enciklopedik shqiptar*. Tiranë: Akademia e Shkencave e Shqipërisë.

Sprache als Erinnerungsort in der Ukraine, Georgien und Aserbaidshan¹

Zaur Gasimov (Mainz)

Die Erinnerungsortisierung der Sprache ist im Kontext der Gesellschaften wie die der postsowjetischen Transformationsländer Ukraine, Aserbaidshans und Georgiens eng mit dem andauernden postkolonialen Zustand intellektueller Diskurse in Kiew, Baku und Tiflis verbunden. Werden die Erinnerungsorte aus heutiger Perspektive besprochen, bestimmt und beschrieben, dann scheint die Sprache primär ein Erinnerungsort der jeweiligen Sprachgemeinschaft zu sein. In einer sprachlich heterogenen Gesellschaft kann man nur bedingt von einer bestimmten Sprache als einem Erinnerungsort sprechen. Bzw. Sprache in heterogenen Gesellschaften bleibt/ist auch ein Erinnerungsort, jedoch geht es um unterschiedliche Sprachen, die eine Erinnerungsortfunktion ausüben. Die Integration, Assimilation und/oder Sprachwandel können die Aufnahme einer anderen Sprache in die eigene Kategorie der Erinnerungsorte als Folge haben.

Der französisch-kanadische Journalist Marcel Bénétteau schrieb vor kurzem: „En 2001, la rivière Détroit fut ajoutée au Réseau des rivières du patrimoine canadien. Cet honneur suivait sa nomination, l'année précédente, comme rivière patrimoniale par le gouvernement des États-Unis.”² Rivière Detroit sei Bénétteau zufolge ein *lieu de mémoire francophone*, also ein frankophoner Erinnerungsort. Ist dies eine minimale Erweiterung des seit Jahrzehnten geführten geschichtswissenschaftlichen Diskurses über die *lieux de mémoire*? Dabei geht es hier nicht primär um die Historie oder um die Literatur.³ Es handelt sich auch weder um eine nationalhistorische Perspektive, die Pierre Nora und das Berliner

¹ Bei diesem Aufsatz handelt es sich um eine überarbeitete und erweiterte Version eines Vortrages, den ich im Rahmen des gemeinsam mit Dr. Małgorzata Morawiec am 11. Juni 2010 am IEG Mainz organisierten Workshops gehalten habe.
<http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/termine/id=14049> (03.02.2012).

² 2001 wurde der Fluß Détroit an das Flußnetz als kanadisches Naturerbe bestimmt. Diese Ehre folgte seiner im vorigen Jahr erfolgten Aufnahme in das Kulturerbe der US-amerikanischen Regierung. http://www.ameriquefrancaise.org/fr/article-300/Rivi%C3%A8re_D%C3%A9troit_comme_lieu_de_m%C3%A9moire_francophone.html

³ Zur Literatur im Zusammenhang mit den Erinnerungsorten lieferte die polnische Literaturwissenschaftlerin Elzbieta Rybicka einen interessanten Beitrag: Rybicka, Elzbieta (2008). Miejsce, pamięć, literatura (w perspektywie geopoetyki). In: *Teksty Drugie* (1-2/2008), 19–32. Rybicka sprach von einem dritten Raum neben der Erinnerung und Nicht-Erinnerung, wenn es um die Literatur geht. Marta Hekselman, ebenfalls eine polnische Literaturwissenschaftlerin lieferte „Ihren Versuch die Ukraine heterotopologisch zu lesen.“
<http://www.pk.org.pl/artykul.php?id=402>.

Historikerteam (Hagen Schulze, Etienne François u.a.)⁴ jeweils für Frankreich und Deutschland lieferten, noch um eine bi-nationale, wie dies besonders intensiv im Bereich der deutsch-polnischen Erinnerungsorte erforscht wird,⁵ noch um eine regionale⁶, gesamteuropäische⁷ oder konfessionelle⁸ Perspektive. Es geht um einen Erinnerungsort, der als solcher von Seiten einer sprachlichen Gemeinschaft etabliert und definiert wird. Die französischsprachige Welt ist nicht nur auf Europa beschränkt: Es könnte angenommen werden, dass dem muttersprachlichen Charme des französischen Wortklanges ein frankophoner Kanadier genauso erliegt wie ein Marokkaner, der auf eine französische Schule in Casablanca geht. Daher haben auch die Frankophonen im von Paris tausendkilometerweit liegenden Kanada und im Maghreb Anteil am gemeinsamen Kulturerbe.⁹

Die in Sprache und Schrifttum entstandenen Erinnerungsorte lassen sich auch in Mittel- und Osteuropa finden. Die Geisteswelt des Ungarischen und des Russischen wären geeignete Beispiele, wenn auch unterschiedlicher Natur. Ungarisch ist bis heute ein Kommunikationsmedium der ethnischen Ungarn aus der serbischen Provinz Vojvodina und aus der Südslowakei. Das Verbreitungsgebiet des Russischen liegt weit über den Grenzen der Russländischen Föderation hinaus. Der russische Patriarch sprach sogar von einer russischen Welt *ruskij mir*, die „Russisch denkt und spricht“. *Ruskij mir* heißt auch eine staatlich geförderte Stiftung in Russland, die sich für die Verbreitung und Pflege des Russischen außerhalb Russlands stark macht.¹⁰ Bis heute verfolgen viele Ein-

⁴ Das Projekt Schulzes und François‘ war ein Beispiel für die deutsche Rezeption des Nora’schen Ansatzes in Frankreich. Siehe François, Etienne; Schulze, Hagen (2002-2003). *Deutsche Erinnerungsorte*, 3 Bde, 4. Aufl., München: C.H.Beck.

⁵ Hervorzuheben sind folgende Werke: *Erinnerungskultur des 20. Jahrhunderts. Analysen deutscher und polnischer Erinnerungsorte*, hrsg. vom Museum des Warschauer Aufstands, Frankfurt 2011 sowie das fünfbandige Publikationsprojekt Robert Traba und Hans Henning Hahns, vgl. Hahn, Hans-Henning/Traba, Robert (2012). *Deutsch-Polnische Erinnerungsorte. Parallelen*. Paderborn: Schöningh (die restlichen Bände sind im Erscheinen).

⁶ Vgl. Stefan Troebst et. al. (Hg.) (2009). *Transnationale Erinnerungsorte: Nord- und südeuropäische Perspektiven*, Berlin: BWV, Berliner Wiss.-Verl.

⁷ Vgl. Boer, Pim den/Duchhardt, Heinz/Kreis, Georg/Schmale, Wolfgang (2012). *Europäische Erinnerungsorte*. München: Oldenbourg Verlag.

⁸ Exemplarisch ist das von Christoph Marksches und Hubert Wolf herausgegebene Kompendium: Marksches, Christoph (Hg.) (2010). *Erinnerungsorte des Christentums*. München: Beck.

⁹ Es wäre interessant der Frage nachzugehen, ob die Zugewanderten, besser oder schlechter Integrierten und Migranten in einer multi- oder monoethnischen, ursprünglich eher fremden Gesellschaft die Erinnerungsorte dieser Gesellschaft teilen, sich an sie anpassen und diese übernehmen. Ist der Eiffelturm, den Pierre Nora zu einem der französischen Erinnerungsorte erklärte, auch ein Erinnerungsort einer Französischlehrerin aus Irkutsk, die die französische Sprache und Kultur lehrt und zu ihr eine Affinität empfindet.

¹⁰ Zur russischen Reflexion der *Ruskij mir* siehe Fatjušenko, Valentin I. (2009). *Ruskij mir v kontekste mirovyh civilizacij. Kurs leckij* [Russische Welt im Kontext der Weltzivilisationen. Kurs der Vorlesungen], Moskau; Gasimov, Zaur (2012). Idee

wohner des tadschikischen Duschanbe die Songauftritte, deren überwiegende Mehrheit auf Russisch erfolgt, in der lettischen Stadt Jurmala, die noch zu Sowjetzeiten zu einem bedeutenden russischen Pop-Musik-Wettbewerbsort wurde. Neben dem *Eurovision Song Contest* und *Jurmala* gibt es auch ein *Turkvizion Song Contest (Türkvizyon)*¹¹, an dem die turkophonen Länder sowie Bosnien, Mazedonien, Kosovo etc. teilnehmen: Die Länder, die historisch und kulturell mit der Türkei verbunden sind. Zusammenfassend: Es gibt Räume, die weder nationalstaatlich, geographisch, noch regional, sondern *sprachlich* zu definieren sind. Um jedoch bei den Nora'schen Begriffen zu bleiben, handelt es sich in diesem Artikel nicht nur um die *lieu de mémoire*, sondern auch um *milieux de mémoire*. Zeitlich wird sich die Analyse auf die Zwischenkriegszeit mit einem kurzen Blick auf die Gegenwart beschränken.

Bei der Auseinandersetzung mit der Sprache als Erinnerungsort sind die Grenzen des traditionellen Denkens in Raumkategorien weitgehend verschwommen. Auch der Assmann'sche Begriff der kollektiven Erinnerung erhält bei der Auseinandersetzung mit einem Kollektiv, der einer bestimmten Sprache sprechenden Personen, eine neue bzw. zusätzliche Konnotation. Kann man überhaupt in diesem Kontext von einem Kollektiv der Französischsprachigen oder Albanischsprachigen ausgehen? Ich plädiere dafür, auch die Sprachkollektive, die eben unterschiedlich organisiert sind als die nationalen oder auch gesellschaftlichen Kollektive, in die Erinnerungsorte-Debatte aufzunehmen. Zumindest ist dies treffend, wenn es sich um die beiden Zielgruppen handelt, die hier beleuchtet werden, und zwar um die ukrainischen und die kaukasischen *Emigrés* in der Zwischenkriegszeit. Nicht nur diese Diskurse, sondern auch generell die Ukraine und der Kaukasus wurden bis heute im Kontext der *lieux de mémoire*-Debatte kaum behandelt. Ansatzweise fand die Rezeption in der Ukraine statt. Die Historikerin Oksana Levkova übersetzte den Begriff Erinnerungsorte als *Miscja pamjati* und führte ihn in dieser Form in die ukrainische geschichtswissenschaftliche Forschung ein. Stark von der gegenwärtigen Entwicklung in der sprachlich geteilten ukrainischen Gesellschaft ausgehend stellte sie die Behauptung Noras in Frage, dass die *milieux de mémoire (caryny pam'jati)* verschwinden und von den *lieux* abgelöst werden. „Unsere *milieux de mémoire* sind miteinander in einem Konflikt und in einem Widerspruch (soziale Einstellung, das kollektive Bewusstsein)“ (Levkova 2005), schrieb Levkova. Als Beispiel werden von Levkova die Westukrainer und die Bewohner der Zentralukraine gezeigt, „die Einen haben in den Reihen der Ukrainischen Aufstandsarmee, der UPA, und die Anderen als sowjetische Soldaten gegen *banderovcy* (Bandera-Truppen) gekämpft“ (Levkova 2005). Das heißt, ein Teil der Ukrainer¹² beteiligte sich an der deutschen und der andere Teil an der sowjetischen Seite

und Institution. „Russkij mir“ zwischen kultureller Mission und Geopolitik. *Osteuropa* 62(2012), 5, S. 69-81.

¹¹ Erwähnenswert ist auch die ursprünglich nur für die Türkei angedachte Castingshow *O Ses Türkiye* [Die Stimme der Türkei], an der sich die TeilnehmerInnen aus Aserbaidschan sowie aus den türkischen Diaspora-Gemeinden in Holland und Deutschland beteiligten.

¹² Dabei geht es vor allem um die westukrainische Bevölkerung, die hauptsächlich Ukrainisch spricht.

am Zweiten Weltkrieg. In einem Land wie die Ukraine kann man tatsächlich von den sprachenbezogenen Erinnerungsorten sprechen. Sind das Absterben der *milieux de memoire* und das Entstehen der *lieux de memoire* mit der bestimmten nationalstaatlichen Entwicklung verbunden? Wie sieht das in den innerlich zerrissenen Gesellschaften wie z. B. in der Ukraine aus? Auf jeden Fall fasst der Erinnerungsorte-Diskurs vor allem von Polen aus allmählich Fuß in der Ukraine.¹³

Die Zwischenkriegszeit: Osteuropa in Westeuropa

Das zwischenkriegszeitliche Frankreich, Deutschland und die Türkei, vor allem ihre Kultur- und Hauptstädte Paris, Berlin und nicht zuletzt Istanbul wurden für die russischen Exilanten zu den „drei Hauptstädten des Exodus“ (*tri stolicy izgnanija*) (Ippolitov 1999), wie dies von den Historikern Sergej S. Ippolitov, Vladimir M. Nedbaevskij und Julija I. Rudencova treffend beschrieben wurde. Auch für Tausende Ukrainer wurden diese Städte neben Warschau und Prag zum neuen Umfeld, ja zur neuen Heimat sowie einem Medium der Kommunikation. In diesem Aufsatz werden drei Kulturmetropolen berücksichtigt: Paris, Warschau und Berlin. Diese stehen allerdings nicht im Fokus, sie sind nur der Hintergrund und ein Mikroraum, in dem sich die Emigranten bewegten. Vom Interesse ist nicht das Migrantenleben als solches, sondern die Einflüsse, denen die Emigranten ausgesetzt waren.

Ukrainisch an der Weichsel und Spree

Taras Ševčenko, ein durch zaristische Behörden verfolgter ukrainischer Dichter aus dem 19. Jahrhundert, der in der ukrainischen und russischen Sprache dichtete und sich viel in Petersburg aufhielt, wurde bereits in der Zwischenkriegszeit zur Gallionsfigur der ukrainischen Poesie und Prosa stilisiert. Bereits 1922 veröffentlichte der Exilphilologe Bohdan Lepkyj (1872-1941) in Berlin die prosaischen Werke Ševčenkos in einem ukrainischen Verlag *Ukrains'ke slovo* [Ukrainisches Wort].¹⁴ Im selben Jahr erschien der Gedichtband von Ševčenko, ebenfalls herausgegeben von Bohdan Lepkyj.¹⁵ 1937 wurde in Berlin ein weiterer Sammelband über Ševčenkos Dichtung veröffentlicht. Das Leben und Wirken Bohdan Lepkyjs war nicht zuletzt mit der durch seine Aktivität entstandenen Richtung in der slawistischen Literaturwissenschaft, mit der Ševčenko-Kunde eng verbunden. In den 1930er Jahren setzte er seine Forschung als Pro-

¹³ Übrigens, wissenschaftlich befasst man sich mit den ukrainischen Erinnerungsorten auch in Deutschland. Anbei sollte das Leipziger Projekt (Stefan Troebst/ Jenny Marietta Alwart) erwähnen. Es geht um ein literatur-kulturwissenschaftliches Projekt zu Taras Ševčenko als *lieu de memoire* von 1960 bis heute.

¹⁴ Ševčenko, Taras (1922). *Povisty: Pid red. Bohdana Lepkoho* [Erzählungen. Unter der Redaktion von Bohdan Lepkyj], Berlin: Ukraïns'ke Slovo.

¹⁵ Ševčenko, Taras (1922). *Kobzar (povnyj, iljustrovanyj zbirnyk viršovanyh tvoriv poeta Taras Ševčenko. Z žyttjepisom ta peredmovoju Bohdana Lepkoho)* [Kobzar: komplette, illustrierte Sammlung der poetischen Werke des Dichters Taras Ševčenko. Mit dem Lebenslauf und Vorwort von Bohdan Lepkyj], Berlin-Schöneberg: Ukrainske Slovo.

fessor an der Universität Krakau fort. Er gab hier den Umriss der ukrainischen Literatur im Jahre 1930 heraus und veröffentlichte eine längere Monographie zur ukrainischen Literatur in Warschau drei Jahre später. In Warschau erschien auch der von ihm vorbereitete Gedichtband Ševčenko¹⁶. Ob auf Deutsch, Polnisch oder auf Ukrainisch handelte es sich bei ihm um eine literatur- und geschichtswissenschaftliche Auseinandersetzung mit Ševčenko. Lepkyj ging es um die Popularisierung Ševčenko. Hier kommt alles zusammen: das eigene private Interesse des Exilintellektuellen, das Forschungsinteresse eines Linguisten bzw. eines Literaturwissenschaftlers sowie national-patriotisches und schon fast nationalistisches Engagement im Kontext des gesamteuropäischen Aufstiegs der Nationalismen sowie der totalitären Ideologien gerade in den 1930er Jahren. Wichtig sind auch die historischen Umstände und die Räume, in denen sich Lepkyj bewegte: Berlin, Krakau und Warschau der 1920-30er Jahre.

Die junge Weimarer Republik betrieb eine aktive Politik im östlichen Europa. Berlin ging auf Distanz zum im November 1918 wieder entstandenen polnischen Staat, in dessen Grenzen neben einer polnischen Mehrheit große ukrainische sowie deutschsprachige Minderheiten lebten. Die deutsche Seite nahm ziemlich schnell die Kontakte zu den nichtpolnischen Gruppen auf und versuchte sie materiell zu unterstützen, mit dem Ziel Polen von innen zu schwächen. Gerade die Arbeit mit den ukrainischen Aktivisten lief häufig unter dem Vorwand eines wissenschaftlichen Engagements der deutschen Slawistik im Osten. In den 1920er Jahren wurde in Berlin das *Ukrainische Wissenschaftliche Zentrum* gegründet. Der Historiker und Exilpolitiker Dmytro Dorošenko (1882-1951) wurde zu seinem Leiter. Hier befasste er sich auch mit Ševčenko, indem er eine Reihe Vorträge über ihn hielt. Einige dieser Vorträge wurden in Form kürzerer Broschüren publiziert.¹⁷

In Paris wurde eine Bibliothek namens Simon Petljura 1929 gegründet. Nach der Ermordung Petljuras 1926 entstand hier auch ein Museum zu seinen Ehren. Darüber schrieben mit Begeisterung die ukrainischen Kolumnisten für die polnische Zeitschrift *Wschód*¹⁸ sowie für die exilukrainische Zeitung *Tryzub* in Paris.

Aktiv war die ukrainische Intelligenzija auch in Wien (Sidorčuk 1998) und wie bereits oben erwähnt in Warschau. Seit 1933 erschien in der polnischen Hauptstadt die ukrainische Monatsschrift *Ridna mova* [Muttersprache], die bis zum deutsch-sowjetischen Überfall gegen Polen existierte. Die so genannte „Muttersprachliche Bibliothek“ (*Biblioteka Ridnoj Movy*) wurde ebenso in Warschau gestiftet. In dieser Reihe veröffentlichte der Linguist Ivan Ogienko die Grammatik des Ukrainischen *Gramatyka ukrains'koj movy*. Lepkyj, Dorošenko und Ogienko sind nur drei Beispiele der ukrainischen Intellektuellenwelt, die sich gerade in der Zwischenkriegszeit außerhalb der 1917/18 sowjetisch gewordenen Ukraine etablieren konnten. Ukrainisch wurde trotz der Verdrängungsversuche und der schleichenden Russifizierung in der UdSSR auch zur Sprache der kommunistischen Propaganda in Kiew. Ševčenko war in der

¹⁶ Taras Ševčenko (1936). Poezija [Poesie], Warschau.

¹⁷ D. Doroschenko: *Schewtschenko, der grosse ukrainische Nationaldichter*: [Vortrag gehalten am 28. April 1929 im Ukrainischen Wissenschaftlichen Institut in Berlin].

¹⁸ *Wschód* (August-September 1932), S. 105.

Sowjetunion nicht verboten, oder sogar gegensätzlich, er wurde in die Pflichtschullektüre inkorporiert und durch zahlreiche Denkmäler und das Verleihen seines Namens an Straßen, Hochschulen etc. auch von den ukrainischen Kommunisten instrumentalisiert. Es ging also nicht so sehr um eine Märtyrerfigur, sondern um das Medium der Diskurse um das Ukrainische: Das verband die ukrainischen Exilintellektuellen, die sich keinem anderen Thema so aktiv zuwandten wie der Erforschung von Ševčenko. Ihre Forschung wurde von Seiten der sowjetisch-ukrainischen Linguisten nicht berücksichtigt und sogar negiert. In der Perestrojka-Zeit kehrten die bis dahin tabuisierten Diskurse im Kontext der so genannten Schubladenliteratur in die spätsowjetische Ukraine zurück. Die ukrainische Nationalbewegung Ruch, die sich 1988/89 formierte, kritisierte am Kommunismus nicht die niedrige Wertschätzung Ševčenko, sondern des Ukrainischen, der Sprache, in der er seine zeitgenössische Gegenwart der Ukraine literarisch aufarbeitete. Kein anderes Slogan erklang so häufig in der Ukraine 1989/91 wie der Hinweis auf *Linhvocyd*, den so genannten Sprachmord, auf den eine ganze Reihe ukrainischer Intellektuellen in Lemberg und Kiew wiederholt hinwies. Die Diskurse Ogienkos¹⁹, Dorošenkos²⁰ und Lepkyjs²¹ wandten sich zu Seiten der ukrainischen Medien, ihre Schriften wurden zum ersten Mal in Kiew herausgegeben. In einer Gesellschaft, die eigentlich seit der Nationswerdung Ende des 19. Jahrhunderts bis zum Zerfall der Sowjetunion und Erlangen der Unabhängigkeit 1991 fremdbestimmt war, wurde gerade die Sprache zum zentralen Erinnerungsort sowohl der ukrainisch- als auch russischsprachigen Ukrainer.

Im Lichte des Prometheus

Nach der sowjetischen Eroberung Aserbaidschans am 28. Mai 1920 sowie Georgiens Ende Februar 1921 spielte sich das kulturelle Leben der aserbaidschanischen und georgischen Intellektuellen nicht nur in Tiflis und Baku, sondern auch in Paris, Istanbul und in Warschau ab. Der polnische Staat gewährte den kaukasischen Politikern Asyl und übernahm Hunderte Offiziere in seine Armee. Die kaukasischen Exilintellektuellen erhielten eine Möglichkeit ihre Aktivität in Polen mit finanzieller Unterstützung des polnischen Außenministeriums und des Generalstabes aufzunehmen. Diese Politik Warschaus beruhte auf den Prinzi-

¹⁹ 1993 gab der staatliche Verlag *Ukraina* in Kiew die zwei Bände Ogienkos zur ukrainischen Kirchengeschichte heraus. Vgl. Ogienko, Ivan (1993): *Ukraïns'ka cerkva. Narysy z istorii ukrains'koj pravoslavnoj cerkvy*. Kyïv: Vydavn. Ukraïna. Ein Jahr später erschien sein Werk zum vorchristlichen Glauben in der Ukraine. Vgl. Ogienko, Ivan (1994).

Dochrystyjans'ki viruvannja ukrains'koho narodu. Istoryčno-relihijsna monohrafija. Kyïv: Vydavn. Ukraïna.

²⁰ Einen Überblick über die Nachdrucke der Werke Doroschenkos in der postsowjetischen Ukraine siehe den Kurzartikel Iryna Holubs <http://www.libr.dp.ua/region/doroshenko.htm> (27.01.2012).

²¹ Zu Bohdan Lepkyj siehe: http://www.yl.edu.te.ua/index.aspx?res_xml=Online/Famous/lit/lit21.xml&num=3&res_xsl=Online%5CFamous%5Clit.xsl (27.01.2012).

prien des so genannten *Prometeizms*, der die Schwächung und die darauf folgende Zerteilung der Sowjetunion nach dem Nationalitätenprinzip anstrebte und im Kommunismus die Hauptgefahr für die junge polnische Staatlichkeit sah.

Im Jahre 1936 fragte sich der georgische Priester und Inhaber des Lehrstuhl für Orthodoxie der Universität Warschau Gregol Peradze, wie man in der Emigration das Jubiläum von Šota Rustaveli, eines aus dem 12. Jahrhundert stammenden Dichter, der bis heute als Gallionsfigur der georgischen Literatur wahrgenommen wird, feiern sollte. Vor der Emigration stehen die Aufgaben, die ja angeblich noch Rustaveli vorgegeben habe, und zwar: „im Bereich der Studien der georgischen Kultur und Vertiefung dieser Kultur im Westen“ (Peradze 1935-36:86). Es gebe mehrere Kenner des Hauptwerkes von Rustaveli in der Emigration. Auch hier in Warschau feierte die georgische Exilantengemeinschaft in enger Kooperation mit der Universität Warschau das 750ste Jubiläum des bekannten mittelalterlichen Dichter Šota Rustaveli 1938²² (Wozniak 1991:38). Jerzy Nakaszydze, der Kartwelologe und Georgisch-Dozent am *Instytut Wschodni*²³, veröffentlichte 1937 seine längere Studie zur Unabhängigkeitsidee in der georgischen Literatur im 19. Jahrhundert.²⁴

Nakaszydzes Ansichten waren der Haltung Peradzies ähnlich. Peradze verkündete: „Wir müssen in unserer Forschung die Wissenschaftler, die im heutigen Georgien tätig sind, ergänzen. Das was sie dort nicht schreiben können oder nicht wollen, müssen wir tun“ (Peradze 1935-36:86). Rustaveli wurde von Peradze und Nakaszydze zur sendungsbewussten Symbolfigur stilisiert.

Peradze schrieb: „Rustaveli verbrachte die letzten Jahre seines Lebens im georgischen Kloster in Jerusalem, das im 19. Jahrhundert in die griechische Hand fiel“ (Peradze 1935-36:86). Somit wurde vom Geistlichen eine direkte Verbindung zum Sakralen erstellt. Rustaveli wurde im Kontext des Ursprünglichen und des Entstehungsorts der Christlichkeit erwähnt. „An den Wänden dieses Klosters gab es georgische Schriften“, setzte Peradze fort: Die georgische Schrift und Sprache wurden dabei ebenfalls zum Sakralen erhoben. Und im folgenden Abschnitt liest man die Botschaft des Exilanten: „Die georgische Emigration sollte eine Exkursion nach Jerusalem unternehmen, diese Wandzeichnungen aufnehmen und in der gedruckten Form an alle großen Bibliotheken Europas verschicken“ (Peradze 1935-36:86–87). Das Authentische der eigenen Sprache zu bewahren und die Weltöffentlichkeit darin zu überzeugen, man gehöre auch den Hochkulturen im Herderschen Sinne an, war ein Anliegen der Exilanten, die den Gesellschaften entsprangen, die über längere Zeiträume hinweg fremdbestimmt waren und bestimmten Unterdrückungen gerade im kulturellen Bereich ausgesetzt waren.

Bei Paris entstand gleich zur selben Zeit eine georgische Kolonie: Meistens ehemalige Staatsbeamten, Minister, Regierungsmitglieder, Diplomaten und Wissenschaftler mit ihren Familienangehörigen, die Ende Februar 1921 infolge des

²² Wozniak, Andrzej (1991). Stowarzyszenia i organizacje gruzińskie w Polsce w latach 1918-1939, In: *Pro Georgia*. 1991(1)38.

²³ Osteuropainstitut der Universität Warschau.

²⁴ J. Nakaszydze (1937). Idea niepodległościowa w literaturze gruzińskiej XIX wieku [Die Unabhängigkeitsidee in der georgischen Literatur im 19. Jahrhundert]. *Wschód* (1-2).

sowjetischen Einmarsches Tiflis verlassen mussten. Die überwiegende Mehrheit der Georgier, die sich in *Leuville-sur-Orge*, auch *la Petite Géorgie* genannt, niederließ, war menschwistisch eingestellt. Jedoch nicht die Auseinandersetzung zwischen Menschewismus und Bolschewismus prägte ihre Geisteswelt, sondern die Auseinandersetzung mit georgischer Sprache und Literatur. Hier wird exemplarisch das Beispiel von Kalistrate Salia (1901-1986), einem georgischen Exilhistoriker und Philologen, aufgegriffen.

Kalistrate Salia war Absolvent der Universität Tiflis. Später studierte er Germanistik in Berlin, wo er auch den Einmarsch der Sowjettruppen nach Georgien erlebte und wanderte 1924 nach Paris aus, wo er sein Linguistikstudium fortsetzte. 1948 gründete er gemeinsam mit seiner Frau, Nino Salia die philologische Zeitschrift *Bedi Kartlisa*, die bis 1957 nur auf Georgisch erschien. Ab 1957 bis zum Tode Salias 1984 wurden auch die Beiträge in den westeuropäischen Sprachen zum Druck zugelassen. Das Ziel der Zeitschrift war die Kartwelologie, die georgische und kaukasiologische Sprachkunde. Im sowjetischen Georgien war diese Zeitschrift bekannt, wenn auch offiziell unzugänglich und verboten. Nichtsdestotrotz strebten es viele Tifliser Wissenschaftler an, wenn auch unter einem Pseudonym, ihre Beiträge gerade in *Bedi Kartlisa* zu veröffentlichen. Am 10. September 1994 wurde in Tiflis das *Georgian Immigration Museum* eröffnet.²⁵ Die Werke Salias samt seiner Bibliothek wurden nach Georgien gebracht.

Auch unter den aserbaidsschanischen Emigranten in Istanbul und später in Berlin und Warschau spielte das Thematisieren der Sprache eine bedeutende Rolle. Noch 1923 gründete der aserbaidsschanische Emigrant Məmməd Əmin Rəsulzadə in Istanbul die Zeitschrift *Yeni Kafkasya* [Neuer Kaukasus], die sich neben einer gewöhnlichen Berichterstattung auch den linguistischen Themen widmete. Da in der zweiten Hälfte der 1920er Jahre die Politik der Verwurzelung, der sogenannten Korenizacija in der UdSSR rückgängig gemacht und die nichtrussischen Sprachen einer kontinuierlichen Russifizierung²⁶ ausgesetzt worden waren, gewann das Engagement der Exilintellektuellen für den Erhalt der eigenen Sprache an Bedeutung. Infolge des Druckes der sowjetischen Regierung auf Ankara sah sich die türkische Regierung gezwungen die politisch-publizistischen Aktivitäten der nichtrussischen Intellektuellen auf dem eigenen Territorium 1929-30 weitgehend einzustellen. Rəsulzadə wanderte nach Polen aus, wo er eng mit der Warschauer Zeitschrift *Wschód* zusammenarbeitete, mehrere Vorträge in Paris zum Thema der aserbaidsschanischen Literatur hielt und eine längere Monografie zur Geschichte Aserbaidsschans 1938 beim aserbaidsschanischen Verlag in Warschau herausgab.

Trotz der erzwungenen Einstellung der antisowjetischen Tätigkeit in der Türkei tolerierte die Regierung in Ankara den Fortbestand wissenschaftlicher Druckmedien aserbaidsschanischer *Emigrés*. Im Jahre 1932 wurde in Istanbul von Seiten des türkisch-aserbaidsschanischen Linguisten Ahmet Caferoğlu die sprach-literaturwissenschaftliche Zeitschrift *Azerbaycan Yurt Bilgisi* [Aserbaidsschanische Landeskunde] gegründet, die bis zur Schließung 1934 eine Reihe

²⁵ UMAC Worldwide Database:

<http://publicus.culture.hu-berlin.de/collections/detail.php?dsn=2304>

²⁶ Detaillierter über die Russifizierung: Kampf um Wort und Schrift: Zaur Gasimov (2012). *Russifizierung in Osteuropa im 19.-20. Jahrhundert*, Göttingen.

analytischer Aufsätze zur klassischen aserbaidtschanischen Poesie aus dem 16.-18. Jahrhundert sowie die Beiträge zur Sprachgeschichte veröffentlichte. In drei Heften der Ausgabe von 1932 veröffentlichte er Teile seines Aufsatzes über die „Spuren des Unabhängigkeitskampfes in der aserbaidtschanischen Literatur“ (Caferoğlu 1932)²⁷. (Der bereits erwähnte georgische Exilant Nakaszydze verfasste ähnliche Schriften in Bezug auf Georgien 1937 in Polen.) Nach der Rückkehr in die Türkei aus Polen 1947 setzte sich Rəsulzadə primär mit der aserbaidtschanischen Sprache und Literatur auseinander. Er hielt Vorträge zum mittelalterlichen aserbaidtschanischen Dichter Nizami Gəncəvi²⁸ und schrieb für mehrere türkische Kulturzeitschriften äußerst kritisch über die sowjetische Sprachpolitik. Somit wurde Aserbaidtschan zu einem Thema der exilintellektuellen Auseinandersetzung mit dem Sprachlichen zwischen Warschau und Istanbul, Paris aber auch Berlin, wo ein weiterer aserbaidtschanischer Verlag *Kurtuluş*²⁹ eine aktive publizistische Arbeit bis zum Kriegsausbruch führte. In Baku wurde das Thematisieren der Sprache unter den Exilintellektuellen nur in einem kleinen Kreis der Dissidenten sowie der Nachrichtendienste bekannt. Umso stärker war die Rezeption z. B. der Werke von Rəsulzadə in der Perestrojka-Zeit. Diese Sprach-Diskurse kehrten zurück und wurden von den Bakuer Intellektuellen aufgegriffen, die sich 1989-90 wegen einer nicht dominanten Stellung des Aserbaidtschanischen im akademischen Leben Bakus beschwerten. Die aserbaidtschanische Sprache, die von einer Reihe aserbaidtschanischer Schriftsteller und Dichter im Laufe des 20. Jahrhunderts im Kontext verfolgter Nationalkultur thematisiert wurde, wurde somit zum gesellschaftlichen Erinnerungsort.

Sowohl in Georgien als auch in Aserbaidtschan aber auch in der Ukraine wurden gerade in den letzten Jahrzehnten Denkmäler für die jeweiligen Muttersprachen errichtet. Seit der verbindlichen Einführung der lateinischen Schriftweise für das Aserbaidtschanische, das sich infolge der Stalinschen Sprachreform der kyrillischen Schreibweise bediente, wird der 1. August in Aserbaidtschan als Tag der aserbaidtschanischen Sprache und Schrift begangen. In der Ukraine – auch per Erlass des Präsidenten – wurde der Tag des ukrainischen Schrifttums und Sprache 1997 eingeführt und wird traditionell am 9. November zu Ehren des Hl. Nestors gefeiert (NewAgeLab 2011). Im Fall Georgiens ist das Schlüsseldatum am 14. April und ist mit den bereits erwähnten Protestaktionen 1978 verbunden. Gerade der 14. April wird als Tag der Muttersprache landesweit gefeiert (Soselia 2008).

Schlusswort

Im ostmitteleuropäischen Raum, der über Jahrhunderte fremdbestimmt war und gerade im 19. Jahrhundert als Peripherie der (auch sprachlichen) Homogenisierungsstrategien jeweiliger Imperien ausgesetzt war, erhielt die Auseinandersetzung

²⁷ Die Fortsetzung dieses Artikels folgte in den späteren Ausgaben vgl. *Azerbaycan Yurt Bilgisi* 10/1932, 339-348, *Azerbaycan Yurt Bilgisi* 11/1932, 361-371.

²⁸ Resulzade, Mehmet Emin (1951): *Azerbaycan Şairi Nizami*, Ankara. 1991 wurde dieses Buch zum ersten Mal in Baku herausgegeben.

²⁹ Kurtuluş. *Azerbaycan Milli Kurtuluş Hareketinin Organı*. Aylık mecmua [Befreiung. Organ der Aserbaidtschanischen Nationalen Befreiungsbewegung. Monatsblatt].

ung um die Sprache eine zusätzliche Konnotation. Im 20. Jahrhundert wurden die Ukraine, Georgien und Aserbaidschan, die in diesem Aufsatz besonders intensiv beleuchtet wurden, als Unionsrepubliken der Sowjetunion angeschlossen. Nach etwa fünf-sechs Jahren der Verwurzelung unter Lenin kam es zur Phase einer eklatanten Homogenisierung und Russifizierung unter Stalin. Gerade in dieser Zeit setzten sich die ukrainischen, georgischen und aserbaidshanischen Exilanten mit ihren Sprachen wissenschaftlich sowie publizistisch im europäischen Ausland auseinander. Wenn auch ohne Terror-Maßnahmen wurde die Russifizierungsstrategie nach Stalin unter Chruschtschow und Breznev fortgesetzt. Unter Gorbatschow wurde der Diskurs der Exilanten in die lokalen Emanzipationsdebatten und post-kolonialen Diskurse ‚vor Ort‘ in Tiflis, Kiew und Baku inkludiert.

Sowohl in der Ukraine, als auch im südlichen Kaukasus beobachtete man in der poststalinistischen Epoche einen deutlichen Aufstieg des Interesses an der eigenen Sprache und eine bewusstere Artikulation des Anstrebens, nicht den Standpunkt des Russischen, sondern den der jeweiligen Nationalsprachen zu stärken. In den westlichen Gebieten der Ukraine, aber in einigen intellektuellen Milieus in Kiew, entstand eine bemerkenswerte Dissidentenbewegung, die sich für die Popularisierung des Ukrainischen stark machte. In der georgischen Hauptstadt Tiflis versammelten sich Tausende Studenten und Dozenten zentraler Hochschulen an der Hauptader der Stadt, der Rustaveli-Avenue im April 1978, aus Protest gegen die Vorentscheidung in Moskau dem Russischen, neben dem Georgischen, den Status einer Amtssprache in der Georgischen SSR zu verleihen. Es waren die Linguisten, die eine rasche Karriere gerade in Georgien und in Aserbaidschan im Kontext der 1988-89 entstandenen Nationalbewegung machen konnten. Der Sprache wurde ein beispielloser Stellenwert eingeräumt.

Daher ist es zu betonen, dass Sprache erst in den letzten zwei Jahrzehnten zum Erinnerungsort wurde. Gerade in den 1990er Jahren fand eine intensive Auseinandersetzung unter den Intellektuellen statt: Dieses Gedankengut wurde in die nationalen Diskurse integriert und einer breiteren Öffentlichkeit präsentiert, in das schulische Curriculum im Fach Geschichte erhoben. Die Erinnerungsortisierung der Sprache ist gerade im Kontext der Gesellschaften wie die der Ukraine, Aserbaidschans und Georgiens eng mit dem andauernden postkolonialen Zustand intellektueller Diskurse in Kiew, Baku und Tiflis verbunden.

Werden die Erinnerungsorte aus heutiger Perspektive besprochen, bestimmt und beschrieben, dann scheint Sprache vor allem im ukrainischen Kontext aber auch in den kaukasischen Kontexten primär ein Erinnerungsort der jeweiligen Sprachgemeinschaft zu sein. In einer sprachlich heterogenen Gesellschaft kann man nur bedingt von einer bestimmten Sprache als einem Erinnerungsort sprechen. Bzw. Sprache in heterogenen Gesellschaften bleibt/ist auch ein Erinnerungsort, jedoch geht es um unterschiedliche Sprachen, die eine Erinnerungsortfunktion ausüben. Die Integration, Assimilation und/oder Sprachwandel können die Aufnahme einer anderen Sprache in die eigene Kategorie der Erinnerungsorte als Folge haben.

Literatur

- Bénéteau & Marcel - Encyclopédie du patrimoine culturel de l'Amérique Française. Rivière Détroit comme lieu de mémoire francophone - Articles | Encyclopédie du patrimoine culturel de l'Amérique française – histoire, culture, religion, héritage. http://www.ameriquefrancaise.org/fr/article-300/Rivi%C3%A8re_D%C3%A9troit_comme_lieu_de_m%C3%A9moire_francophone.html#USKuKWcwhnM (18.02.2013).
- Caferoğlu, Ahmet (1932). Azeri edebiyatında istiklâl mücadelesi izleri: *Azerbaycan Yurt Bilgisi*, 291–305.
- Henningsen, Bernd (Hg.) (2009). *Transnationale Erinnerungsorte: nord- und südeuropäische Perspektiven*. Berlin: BWV, Berliner Wiss.-Verl.
- Ippolitov, Sergej S. (1999). *Tri stolicy izgnanija; Konstantinopol', Berlin, Pariž ; centry zarubežnoj Rossii 1920-ch - 1930-ch gg.* Moskva: Spas.
- Levkova, Oksana (2005). (U)movy samo-(za)buttja. <http://www.ji.lviv.ua/n40texts/levkova.htm> (18. 2. 2013).
- Nakaszydze, Jerzy (1937). Idea niepodległościowa w literaturze gruzińskiej XIX wieku [Die Unabhängigkeitsidee in der georgischen Literatur im 19. Jahrhundert]: *Wschód*, 1-2.
- NewAgeLab 2011. *Segodnja otmečajsja Den' ukrainskogo jazyka – Poslednie novosti Ukrainy – V'etot že den' pravoslavnaja cerkov' čtit pamjat' Nestora-Letopisca*. <http://www.segodnya.ua/ukraine/cehodnja-otmechaetja-den-ukrainckoho-jazyka.html> (19.02.2013).
- Rezulzade, Mehmet Emin (1951). *Azerbaycan Şairi Nizami*, Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Ohijenko, Ivan I. (1993). *Ukrains'ka cerkva: Narysy z istorii ukrains'koj pravoslavnoi cerkvy : u dvoch tomach, tomy peršyj i druhyj*. Kyïv: Vydavn. Ukraïna.
- Ohijenko, Ivan I. (1994). *Dohrystyjans'ki viruvannja ukrains'kogo narodu: Istoryčno-religijna monografija*. Kyïv: Akcionerne tovarystvo "Oberegy".
- Peradze, Grzegorz (1935-36). W jaki sposób uczcić na emigracji jubileusz Szoty Rustawelego [Wie soll man das Jubiläum von Schota Rustaveli in der Emigration feiern], in: *Wschód*, 86-87.
- Rybicka, Elzbieta (2008). Miejsce, pamięć, literatura (w perspektywie geopoetyki): *Teksty Drugie*, 4/2008.
- Ševčenko, Taras (1936). *Poezija*. Warschau.
- Soselia, Tamar (2013). *georgiandaily.com - The Day of Mother Language marked on April 14 in Georgia*. http://georgiandaily.com/index.php?option=com_content&task=view&id=1019&Itemid=71 (18.02.2013)
- Sidorčuk, Taisija (1998). Kul'turnaja, obrazovatel'naja i religioznaja dejatel'nost' ukrainskoj emigracii v Avstrii v mežvoennyj period: *Acta Slavica Japonica* (16). 146–157.
- UMAC Worldwide Database (2013). <http://publicus.culture.hu-berlin.de/collections/detail.php?dsn=2304> (22.02.2013).
- Woźniak, Andrzej (1991). Stowarzyszenia i organizacje gruzińskie w Polsce w latach 1918-1939, In: *Pro Georgia*. 1991(1)38.

Teaching about Places of Memory as Part of Teacher Education Programs: Problems and Suggestions

Elida Tabaku

This paper aims to present the results of a study about how student teachers of the Faculty of Foreign Languages, English branch, University of Tirana are involved in learning and teaching interculturality, especially concerning the places of memory.

It is based on the data gathered from a questionnaire administered to 60 teacher students in the Teacher Education Master's program and to 5 lecturers teaching in this program.

We see their beliefs and their attitudes towards including this concept in their FL teaching. We also see how the new course in the Masters Program – Didactics of History and Literature of the target language country- helps to raise the student awareness of notions such as how culture conveys national, personal and collective memory, how it prepares future teachers to design and do teaching and learning activities that through an introduction of the students' country places of memory helps them for their future as European citizens by keeping their own identity, thus dealing with what Pierre Nora believes is one of the important questions of contemporary culture which rests in the intersection between respect for the past – whether real or imagined – and the feeling of belonging to a given group; between the collective conscience and concern for individuality; between memory and identity.³⁰

Based on the insight gained from the findings we conclude that there must be a better inclusion of places of memory in language teaching classes. This involves a better understanding of the notions, and its importance and practical activities for applying it in language classes of every age and level. There are some suggestions and recommendations for introducing the notions of Places of Memory in language classes such as project work, collective visits, posters, discussions etc.

*"What we have loved
Others will love, and we will show them how."
William Wordsworth*

1. Introduction

Language is one of the most universal and diverse forms of expression of human culture, and perhaps even the most essential one. It is at the heart of issues of identity, memory and transmission of knowledge. A language is part of a culture and culture is part of language; the two are intricately interwoven so that one

³⁰ Cf. Interviews with Pierre NORA at www.eurozine.com and at www.gallimard.fr, consulted October 2009

cannot separate the two without losing the significance of either language or culture. Language issues are central to culture, because languages result from a historical and collective experience and express culturally specific world views and value systems. Language issues are also central to concepts of education. Linguistic competencies are fundamental for the empowerment of the individual in democratic and plural societies, as they condition school achievement, promote access to other cultures and encourage openness to cultural exchange. Thus, through foreign language learning and teaching culture has been taught in the language class in one way or another, but in most cases it has been reduced to just some superficial knowledge. But if it is really wanted that intercultural education really happens in the class, it should be imbedded in language learning programs and teacher education curricula. Language teachers should have a better insight of culture and how to integrate it into their teaching. As Kramsch has pointed out:

Culture in language learning is not an expendable fifth skill, tacked on, so to speak, to the teaching of speaking, listening, reading, and writing. It is always in the background, right from day one, ready to unsettle the good language learners when they expect it least, making evident the limitations of their hard-won communicative competence, challenging their ability to make sense of the world around them (Kramsch 1993:1).

Teaching culture fosters cross-cultural understanding as they give students some insights into the target language culture while always comparing the target culture with one's own (Kramsch 1993). Fenner (2000:142) states that the aim of foreign language education is "to give the learner opportunity to develop cultural knowledge, competence and awareness in such a way that might lead to a better understanding of the foreign culture, the 'other' as well as the learner's own culture, the 'self'".

1. A very important part of culture is cultural heritage which was defined by the World Conference on Cultural Policies as "including the works of its artists, architects, musicians, writers and scientists and also the work of anonymous artists, expressions of people's spirituality, and the body of values which give meaning to life. It includes both tangible and intangible works through which the creativity of that people finds expression; languages, rites, beliefs, historic places and monuments, literature, works of art, archives and libraries" (UNESCO 2006).

Common cultural heritage is an indispensable resource, as it constitutes a unique source of human creativity, development and renewal. Cultural diversity and cultural heritage are so important to the survival of cultures and knowledge. They are presented in educational materials such as textbooks, guides and audio-visual documents and should be accompanied by collaboration with cultural institutions, visits to cultural establishments, sites and monuments, and practical activities. (UNESCO 1992). The French historian Pierre Nora coined the term places of memory which constitute material places where the social memory is anchored and can be learned by the senses; functional places because they have

or have acquired the function of laying the foundation for collective memories; symbolic places where this collective memory – i.e., this identity – expresses and reveals itself. Hence, they are places charged with a desire for memory. According to Nora, *les lieux de mémoire* must be material, symbolic, and functional: that there must be a physical object or actual event, that it must have symbolic meaning, and that that meaning must be understood by a large number of people (Nora 1989). Places of memory are broadly understood as cultural phenomena that are collectively and consciously or unconsciously linked to the national past and identity. The places of memory selected for this research are: 1. events of national significance, 2. culture phenomena (tradition), 3. institutions (museum).

Learning of foreign languages is seen as a means of gaining a deeper understanding of other cultures. The aims of intercultural education are : 1. Learning to know ; 2. Learning to do; 3. Learning to live together; 4. Learning to be.

Intercultural Education respects the cultural identity of the learner through the provision of culturally appropriate and responsive quality education for all. According to Straub (1999), what educators should always have in mind when teaching culture is the need to raise their students' awareness of their own culture, to provide them with some kind of metalanguage in order to talk about culture, and 'to cultivate a degree of intellectual objectivity essential in cross-cultural analyses'. It goes without saying that foreign language teachers should be foreign culture teachers, having the ability to experience and analyse both the home and target cultures (Byram/Morgan 1994).

The role of the foreign language teacher is essential. If the language teacher has the necessary intercultural skills and knowledge s/he will be able to give these to the students. Thus one of the aims of pre-service and in-service training for teachers "should be to give them a broader and deeper knowledge of cultures in their wide variety, both within the country and in the world" (UNESCO 2006). A number of researches have concluded that teacher education programs include intercultural education but they pay little attention to the development of and familiarity with the most dynamic and interesting teaching methods. Considering the impact of the research on intercultural education and teacher training, we can remark that still there is a need to investigate teaching intercultural education in teacher education institutions.

2. Methodology

This article gives data of a study on teacher students and university lecturers of Teacher Education Master's program in Tirana University on their beliefs and their attitudes towards including the concept of places of memory in their FL teaching.

The sample of research consisted of 60 students of Master Program in FL Teacher Education offered by The Faculty of FL aged 21-25, with a mean of 22, and 5 teachers that teach in this program.

The instruments of research were a questionnaire and interviews. Both teachers and student teachers completed a questionnaire which included items related to *definitions of places of memory; the importance of teaching them in a foreign language class; methods thought useful for including places of memory in intercultural education; opinions about various teaching methods and educational goals, and teaching style preferences.*

The structured interview consisted of the following questions:

- What do you understand with places of memory ?
- What is your opinion about their inclusion in the foreign language curricula?
- What can be done to enhance intercultural education in foreign language classes?

Regarding the participants' perception of places of memory (1.events of national significance, 2. culture phenomena (tradition), 3. institutions (museum)), the following data were given.

Teacher students rank institutions in the first place with 90% of them marking museums, 59.0% religious places and 85.0% monuments. Culture phenomena and celebrations are marked by 42.0%, whereas events of national significance are considered as places of memory only by 38.0% of the students. University teachers see institutions as the real places of memory and rank museums and monuments at the top, marked by all the teachers, 100.0% and religious places 90.0%.

Culture phenomena and celebrations are considered by 80.0% and events of national significance by 60.0%.

The findings from questionnaires filled by students show that 50% of them consider the inclusion of places of memory in foreign language learning and intercultural education as important. The rest say it belongs to civic education, history and geography. The most useful and common ways of getting deeper knowledge of places of memory in their wide variety is by means of field trips, visits to places of memory in the country, group work, group projects.

70 % state that face-to-face interactions with other students and the teacher about places of memory will help to increasing collective memory. 40% feel that the traditional classroom setting offers little or minimal avenues for real intercultural education. Some of them feel that intercultural education could be enhanced through more engaging activities. Especially the student-centered ones and class projects provide opportunities for identity awareness. 100% say the teacher is responsible to teach about the places of memory in the FL class. S/he has to re-evaluate the structure of the course and the teaching techniques, to present relevant course materials and to see that the lessons are applications of the various course concepts and topics. Teacher education courses must include methods and techniques for teaching places of memory.

Teachers consider intercultural competence closely linked to knowledge in a foreign language. They have better insight in this issue and remark that languages are more than simple linguistic exercises, they are opportunities to

understand other cultures and the students' own culture, which can serve as a basis for building better understanding between communities and nations.

Teachers point out that in the language class students acquire theoretical knowledge, but they lack skills and attitudes in connection of places of memory. This is because FL teachers consider teaching about our places of memory as a task of other subjects, so few possibilities are created for outclass activities. In general, the teaching tends to be limited in a variety and restricted classical methods to the development of knowledge, information and awareness. Little is done to give knowledge about our places of memory, to integrate them in the language class and turn them into subjects of discussion.

Many lecturers responded to the survey questions that they need more appropriate training in the field of teaching intercultural education especially training on methods and modern techniques in teaching. If teachers and student teachers are involved in activities for developing intercultural competences they will gain experience and be able to give it to their students.

A new course, Didactics of History and Literature of the target language, has been introduced in the Masters Program which helps to raise the student awareness of notions such as how culture conveys national, personal and collective memory. It prepares future teachers to design and do teaching and learning activities that through an introduction of the country places of memory helps the pupils for their future as European citizens by keeping their own identity. But the student participants in the study note that they need to be given the necessary practical skills of including ideas and activities about places of memory in their teaching.

Both groups of participants in the study said that the questionnaires and the questions of the interview have helped them to have a better insight of what 'places of memory' are and their role in promoting them. It is important to emphasize that teachers' contribution to intercultural understanding and communication starts with awareness of self and leads to awareness of others' (Singhal 1998).

3. Discussion and suggestions

The study made all participants reflect on different activities and techniques used in language learning, which lead to improving not only language and communication skills but also intercultural education skills and knowledge on places of memory.

Some of the activities preferred are Community-Based Projects. They were discussed in details. Students are asked to document and record places that provide evidence of life and work in Albania's past. The documentation is through recording accounts of people or their description in written form by the students. These group work projects are discussed in the class and become part of their language dossier as samples of the learner's oral and written work or as a description of their major language learning experiences. A very engaging and effective activity is *Virtual walking tours*. Students do research about the certain place or event, select the right language, then under the teacher's guide they

virtually visit the place or take part in the event. It is the teacher that helps them to see, describe the most important part of the event, so that pupils enjoy it, learn about it and identify themselves to such national heritage that has become part of the world heritage.

A wide range of language activity may be used such as Virtual Storyboard Tour, Group Work which enhance cooperation, discussion and problem solving; Debates which help in mastery of content and problem solving; Panel Discussions; Lectures; Teaching through pictures and audiovisuals; Use of Museums; Discussions; Field Trips which promote inquiry and a combination of skills; Brainstorming; Use of historical Documents and resource persons; Direct teaching; Discovery learning; individual learning.

Role Play is considered as a very effective teaching and learning technique in the language class, as it promotes empathy and imagination. It also enables students to develop historical understanding and gain enjoyment and interest in the study of the place of memory. It helps develop interpersonal skills. Students are able to empathize and it can induce real experiences of emotion. Analytical discussions can take place about a situation, event or action and students may even have to stretch themselves to defend a position different from the ones they hold. By reconstructing the past the students can have a better feel of what it was like back then and are able to understand some values that sometimes may be just moral to them.

A good lessons starts with a good planning, which should ensure a multidisciplinary approach. It is necessary for teachers to know each other's related teaching areas about the topic. For example, while the history teacher focuses on the content and skills related to the craft of the historian, the language teacher can flesh out the historical facts, look at the role different stakeholders played in it. One an individual teacher, in our case the English teacher, may not have the expertise about the content of the place of memory, but if s/he cooperates with the teaching team they can find connections that cut across the context areas of the place of memory.

Understanding the concept of bias is part of teaching about places of memory. Students are encouraged to question the accuracy of information and to reflect on the perspective it takes. They begin to appreciate that there may be more than 'one side' to a story. This increased awareness leads to an understanding of bias and can make them more sensitive to it in their everyday lives. Use of photographs helps. Students are given three or four pictures or postcards that depict their locality and they reflect on the following questions: Where was it taken from and what things are left out? What is the message being given about the area in each picture? Is this message an accurate one? What do you know of this place? They discuss the pictures and explain their own perspective. They can compare and contrast pictures, take notes on differences and similarities between them. They also focus on the perspective of the photographer, compared with the viewpoints held by the people of the area.

The study highlighted the fact that teacher training for intercultural education which is restricted to learning a theory is no longer appropriate. Ideally, it should be regarded as learning activity in which practical experience is considered in combination with reflection based on interaction and dialogue

with fellow students, teacher trainers and in-service teachers. Culture should be taught as an interpersonal process and, rather than presenting cultural facts. Thus learning, reflecting and discussing about our places of memory helps students improve their language skills, see, respect and appreciate our culture by considering it as part of the world culture. It is the responsibility of teachers to assist language learners to come to grips with our own culture and the 'other culture' Embedding the intercultural competencies in the FL Curriculum is a principal that should be applied and developed parallel with linguistic skills. Teacher education curricula should prepare ESL teacher students with the appropriate knowledge and skills for intercultural education and places of memory. In addition English language teachers should work with other institutions in the district to develop guidelines to teach the places of memory in the FL class. Students should learn about the places of memory of their district and their country in the language class, enrich their vocabulary by describing the places of memory of their country and of the target language country. This work must be developed in the in-service qualifying courses for FL teachers so that to provide them with the necessary teaching methods.

4. Conclusions

The teachers and student teachers' perception on places of memory are in line with the literature, but the implementation in practice is far from the ideal perception. The data from the study show that master programs in teacher education are not adequately addressing the knowledge base and methods of teaching about places of memory. By including places of memory in the FL curricula it is aimed to foster mutual understanding and respect for the world's culture and our own culture. Pre service and in service teacher education are the key to success in this issue. Effective training is needed for two main reasons: Firstly, to help teachers acquire a better conceptual understanding of intercultural competence and secondly, to help teachers improve their methods for developing intercultural competence and raising students' interest. Intercultural education cannot be just a simple 'add on' to the regular curriculum. It needs to concentrate to the learning environment as a whole, and to other dimensions of educational processes: such as school life and decision making, teacher education and training, curricula, languages of instruction, teaching methods and student interactions, and learning materials.

Literature

- Byram, Michael/Morgan, Carol (1994). *Teaching-and-learning language-and-culture*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fenner, Anne-Brit (2000). Cultural Awareness. In: Fenner, Anne-Brit/Newby, David (Hg.). *Approaches to materials design in European textbooks. Implementing principles of authenticity, learner autonomy, cultural awareness*. Strasbourg: European Centre for Modern Languages, 141–150.
- Fenner, Anne-Brit/Newby, David (Hg.) (2000). *Approaches to materials design in European textbooks. Implementing principles of authenticity, learner autonomy, cultural awareness*. Strasbourg: European Centre for Modern Languages.
- Kramsch, Claire J. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Nora, Pierre (1989). Between Memory and History: Les Lieux de Mémoire. *Representations. Journal of University of California Press* (26), 7–25.
- Singhal, M. Computer mediated communication (CMC): Technology for enhancing foreign language/culture education. *On-Call. Australian journal of computers and language education* 12 (1).
- Straub, Hans (1999). Designing a Cross-Cultural Course. *English Teaching Forum* 37 (3, July-September), 2–5.
- UNESCO (Hg.) (1992). *Final Report. International Conference on Education. 43rd Session*.
- UNESCO, Section of Education for Peace and Human Rights, Division for the Promotion of Quality Education, Education Sector (2006). *UNESCO guidelines on intercultural education*.

Erinnerungsorte in Albanien: Ergebnisse einer Umfrage

Brikena Kadzadej (Tirana) und Mario de Matteis (Tirana)

Geschichtsbewusstsein spiegelt sich zu großen Teilen durch gesellschaftliches Bewusstsein wider. Wir können die Gegenwart, unsere heutige Welt, nicht richtig verstehen, wenn wir ihre Vergangenheit, ihre Geschichte, nicht kennen. Die heute wirksamen geistigen und auch politischen und wirtschaftlichen Erscheinungen sind in ihrer Stoßrichtung und Kraft nur verstehbar, wenn ihr geschichtlicher Hintergrund gesehen und richtig eingeschätzt wird.

Mit der vorliegenden empirischen Studie wollten wir einfach überprüfen, wie weit der Begriff Erinnerungsort bei der jüngeren albanischen Generation durch entsprechende Beispiele verankert ist. Hierzu wurden zunächst die albanischen Schüler und Lehrenden nach dem Begriff Erinnerungsort - Vende të kujtesës gefragt und aufgefordert, einige der wichtigsten Erinnerungsorte in Albanien aufzuzählen. Insgesamt wurden 40 Probanden (20 Lehrkräfte für Literatur und Geschichte der Mittelschulen und 20 Schüler des Gymnasiums »Petro Nini Luarasi« der Hauptstadt Tirana) befragt.

Wichtige, durch die durchgeführten Interviews gewonnene Erkenntnisse über zahlreiche Erinnerungsorte des albanischen Volkes wurden von uns für diesen Beitrag aufgelistet, analysiert und zusammenfassend dargestellt.

1. Einführung

Die Sprache ist vielfältig mit den gesellschaftlichen Entwicklungen jeder Epoche verbunden.

In Anbetracht der Bedeutung und der Rolle der Geschichte zum Verstehen der Gegenwart habe ich mir Mühe gegeben und anhand einiger Befragungen versucht, einen allgemeinen Überblick zum Begriff Erinnerungsort aus der Sicht der Albaner zu geben.

Der Begriff Erinnerungsort ist der Wortbildung nach ein zusammengesetztes Substantiv. Er lässt sich ins Albanische durch eine Wortgruppe *Vende të kujtesës* wiedergeben. Er lässt sich auch anhand der Paraphrase *Vende, që mbeten në kujtesë* = Orte, an die man sich erinnert übersetzen.

Zur Erläuterung dieser Thematik habe ich einige Interviews in albanischer Sprache durchgeführt. Bevor ich mich den Ergebnissen dieser Interviews zuwende, werde ich auf:

- a) das Ziel der Durchführung dieser Interviews,
- b) die Probanden und
- c) die Fragestellungen zusammenfassend eingehen.

1. 1 Ziel der Durchführung

Das Ziel der Durchführung der Interviews war es, zunächst aus der Sicht der Albaner die Bedeutung von Erinnerungsorten zu erfahren, um dann herauszufinden, welche die wichtigsten Geschehnisse sind, die in dem Gedächtnis der albanischen Befragten noch verankert sind, und wodurch das bedingt wird.

1. 2 Die Probanden

Insgesamt wurden 40 Probanden (20 Lehrkräfte für Literatur und Geschichte der Mittelschulen von Tirana und 20 Schüler des vierten Jahrganges des Gymnasiums *Petro Nini Luarasi*, Tirana) interviewt.

1. 3 Fragestellungen

Nicht ohne Grund wurden Lehrende und Lerner interviewt. Der Grund dafür ist es, herauszufinden, ob bestimmte, durch den Beruf und das Alter bedingte Tendenzen zur Auswahl der Erinnerungsorte zu erkennen sind oder nicht.

Es wurden konkrete Fragen gestellt, damit die Auskünfte der Lehrenden und der Schüler nicht leicht in Spekulationen übergehen.

Wie oben erwähnt, zielt diese Untersuchung auf die Erforschung von Erinnerungsorten. Hierzu wurden zunächst die albanischen Schüler und Lehrende nach dem Begriff Erinnerungsort = *Vende të kujtesës* gefragt und aufgefordert, einige von ihnen aufzuzählen. Zum Schluss wurden die Probanden nach der Erläuterung der von ihnen aufgezählten Erinnerungsorten gefragt.

2. Befragungsergebnisse

2.1 Zum Begriff „Erinnerungsort“

Auf die **Frage**: Was verstehen die Lehrenden unter dem Begriff „Erinnerungsort“? haben wir folgende Antworten erhalten:

- A) Die 20 Antworten der Probanden der Lehrergruppe münden alle – mehr oder weniger zusammengefasst - in die folgenden Erläuterungen:

- *Vend, që kujtohet vazhdimisht dhe lidhet me një moment të rëndësishëm të historisë së vendit tim.*

= Ein Ort, an den man sich dauernd erinnert und der mit einem bedeutsamen geschichtlichen Moment meines Landes verbunden ist.

- *Vende ku kanë ndodhur ngjarje të rëndësishme për ne. Kuptimi dhe perceptimi i tyre mund të ndryshojë me kohë dhe ndoshta të harrohet për periudha të caktuara ,por ato aktivizohen serish. p.sh. Tre heronjtë e Vigut në Shkodër.*

= Orte, wo sich wichtige Geschehnisse ereignet haben. Ihre Bedeutung und Wahrnehmung ändert sich im Laufe der Zeit, und obwohl sie

vielleicht auch in Vergessenheit geraten könnten, werden sie erneut aktiviert, wie z. B. Die drei Helden von Vigu in Shkodra.

- *Vende të ngjarjeve të rëndësishme historike, kulturore të vendit. Ato kanë karakter personal dhe kolektiv. Si vend kujetese vlen edhe varri i prindërve.*

= Orte bedeutsamer geschichtlicher und kultureller Geschehnisse des Landes. Sie haben einen persönlichen und kollektiven Charakter. Als Erinnerungsort gilt aber auch das Grab der Eltern.

- *Vendet e kujtesës, janë të rëndësishme për identitetin kulturor të një vendi dhe nuk duhet të ndikohen nga politika.*

= Die Erinnerungsorte sind von hoher Bedeutung für die kulturelle Identität eines Landes und sie sollten nicht durch die Politik beeinflusst werden.

B) In den 20 Antworten der Probanden der Schülergruppe bedeutet ein Erinnerungsort:

- *Një gjë, që më ka mbetur në mendje, kujtesë.*

= Etwas, woran man sich erinnert und im Gedächtnis verankert ist.

- *Një vend, që mbahet mend për keq apo për mirë.*

= Ein Ort, der im Gedächtnis für was Gutes oder Schlechtes verankert ist.

- *Vendi ku kanë jetuar dhe vepruar njerëzit e shquar të vendit tim.*

= Der Ort, wo die berühmten Persönlichkeiten meines Landes gelebt haben und tätig waren.

- *Vendet e kujtesës kanë funksionin e një ure, që mundëson kalimin nga shkuara në të tashmen dhe në të ardhmen. Tek ne vihet re një tendence, për të ndikuar tek keto vende. Kjo tendence mbizoteron p.sh ne librin tonë të historisë, ku bëhet perpjekja për trillimin, apo paraqitjen gabim të vendeve të kujtesës.*

= Die Erinnerungsorte haben die Funktion einer Brücke, wodurch der Übergang von der Vergangenheit in die Gegenwart und Zukunft ermöglicht wird. Bei uns zeichnet sich die Tendenz, Einfluss auf diese Orte auszuüben. Ein Beispiel dafür ist unser Geschichtsbuch *Historia e Shqipërisë* (11. Klasse), wo versucht wird, sich Erinnerungsorte auszudenken oder sie zu verfälschen.

2. 2 Erinnerungsorte Albaniens

Auf die **Frage:** *Përmendni vendet më të rëndësishme të kujtesës në Shqipëri. Shpjegoni shkurtimisht se çfarë përfaqsojnë ato* = Zählen Sie die wichtigsten Erinnerungsorte in Albanien auf und erläutern Sie kurz, was diese darstellen, wurden folgende Erinnerungsorte – die albanischen Städte haben wir alphabetisch geordnet – aufgezählt:

Die rot markierten Erinnerungsorte treffen nur bei den Lehrenden zu, die schwarz markierten Erinnerungsorte treffen hingegen bei beiden Probandengruppen zu.

1) BAJRAM CURRI

- a) *Bajram Curri, qendresa ndaj Zogut*
= Bajram Curri, Ort des Widerstandes gegen den albanischen König Ahmet Zogu.

2) BERATI¹:

- a) *Kalaja* = Festung;
- b) *Kisha bizantine i vonë* = Spätbyzantinische Kirchen;
- c) *Unufri-Muze* = Unufri-Museum.

3) DRAGOBI – VALBONA-TAL

4) DURRËS

- a) Römisches Amphitheater;
- b) Byzantinische Basilika von Arapaj;
- c) *Mujo Ulqinaku, rezistenca ndaj pushtimit fashist*
= Mujo Ulqinaku, Widerstand gegen die faschistische Besatzung.

5) ELBASAN²:

- a) *Kalaja* = Römische Stadtmauer aus dem IV. Jh. N. Chr.;
- b) *Pusi, qe lahet vete-gojedhenat* = Brunnen, der sich von allein klärt;
- d) *Pusi i nuseve-gojedhenat, morali* = Brunnen der Jungverheirateten.

6) GJIROKASTER³:

- a) *Kalaja e Argjirose, qytet muze* = Die Festung von Argjiro, Museenstadt;
- b) *Vendlindja e Cajupit (Zagori)* = Der Geburtsort von Cajupi (Zagori);
- c) *Mashkullore-Cerciz Topulli, luftetari kunder turqve*
= Mashkullore-Cerciz, Topulli, Kämpfer gegen die Türken.

7) KOLONJË

- a) *Petro Nini Luarasi, mesues shkollat shqipe*
= Petro Nini Luarasi, Albanischlehrer.

8) KORCË:

- a) *Shkolla e parë shqipe 1887, Pandeli Sotiri*
= Die Gründung der ersten albanischen Schule durch Pandeli Sotiri;
- b) *Mihal Grameno, luftetar* = Mihal Grameno, Kämpfer.

¹ *Qyteti 2000 vjecar* = 2000 Jahre alte Stadt.

² Konstantin Kristoforidhi (1826-1895), Autor, Lexikologe, Lehrer und Bibel-Übersetzer; Aleksandër Xhuvani (1880-1961), Sprachwissenschaftler, Pädagoge; Mahir Domi (1915-2000), Sprachwissenschaftler, Pädagoge; 1909: *Shkolla Normale* (Pädagogjike) e Elbasanit, Eröffnung der ersten Mittelschule in Albanien für die Lehrerausbildung.

³ In der Stadt Gjirokastrë sind: der Diktator Enver Hoxha (1908-1985), der wichtigste Albanologe Eqrem Çabej (1908-1980) und der in Paris lebende, bedeutendste Schriftsteller Albaniens, Ismail Kadare (1936) geboren.

9) KRUJA:

- a) *Pazari i vjeter* = Alter, traditioneller Bazar;
- b) *Gjergj Kastroti Skenderbeu, heroi kombetar, qendresa ndaj turqve*
= Gjergj Kastrioti Skanderbeg, Nationalheld, Widerstand gegen die Osmanen;
- c) *Kalaja e Krujes* = Festung von Kruja.

10) LEZHË

- a) *Kuvendi i Leshit – Beselidhja e shqiptareve*
= Versammlung von Lesha – Bündnis der Albaner.

11) LUSHNJA:

- Kongresi i Lushnjes, qeveria e pare shqiptare*
= Tagung von Lushnja, die erste albanische Regierung.

12) MAT

- Mat, vendlindja e Ahmeti Zogu* = Mat, der Geburtsort von Ahmet Zogu.

13) PEZA:

- a) *Konferenca e Pezes, lidhja e shqiptareve pa dallim krahine e feje dhe ideje, babe Mysymi*
= Die Konferenz von Peza, Bündnis der Albaner - ohne auf die Herkunft, Religion oder Meinung zu achten - von Vater Myslym.

14) SHKODRA⁴:

- a) *Kalaja e Rozafes* = Die Festung von Rosafa;
- b) *Kafja e madhe* = Das grosse Cafe.

15) TIRANE:

- a) *Xhamia e Et'hem Beut*⁵ = Moschee des Et'hem Bey;
- b) *Pallati i Brigadave-(ish-pallati i zogut)*
= Palast der Brigaden (oder Zogu-Palst)⁶;
- d) *Monumenti i Avni Rustemit, sheshi i Avni Rustemit*
= Avni Rustemi-Monument, Avni Rustemi-Platz;
- e) *Pazari i Ri* = Neuer Bazar;
- f) *Ushtari I panjohur* = Der unbekannte Soldat;
- g) *Hotel "Dajti"- symbol i komunizmit*
= Hotel "Dajti", Symbol des Kommunismus;
- h) *Piramida, simbol i komunizmit* = Pyramide, Symbol des Kommunismus;
- i) *Blloku*⁷ = Block-Stadtviertel.

⁴ Aus Shodra stammen Bedeutende Persönlichkeiten wie: Migjeni (= Migjeni, eigentlich Millosh Gjergj Nikolla (1911-1938), Dichter und Schriftsteller), Gjergj Fishta (= Gjergj Fishta (1871-1940), Fraziskaner, Dichter und Übersetzer) und Luigj Gurakuqi (1879-1925), Schriftsteller und Politiker.

⁵ Die historische Moschee wurde von den Lehrenden und Schülern erwähnt, aber nur die Lehrenden konnten die genaue Bezeichnung.

⁶ Der ehemalige Sitz von Ahmet Zogu wurde von drei Lehrenden so genannt.

16) VLORA:

- a) *Sheshi i flamurit – Ismail Qemali, shpallja e pavarësisë (1912)*
= Platz der Flagge – Erklärung der Unabhängigkeit von Albanien (1912);
- b) *Guna e Selam Musait – Qendresa ndaj italianeve 1920*
= Kapuzenumhang von Selam Musai – Widerstand der Albaner gegen die Italiener.

17) VOSKOPOJA:

- a) *Qyteterim mesjetar* = (Bedeutendes) Zentrum im späten Mittelalter.

3. Fazit

Es lässt sich feststellen, dass alle Befragten sich zu dem Begriff Erinnerungsort aus dem eigenen Blickwinkel geäußert haben und von der albanischen Wortgruppe *Vende te kujteses* (= Orte der Erinnerung) ausgegangen sind.

Sie haben zugegeben, dass sie mit dem in Zusammenhang stehenden didaktischen Konzept Erinnerungsort noch nicht gehört hatten.

Die von den Lehrkräften aufgezählten und erläuterten Erinnerungsorte deuten auf mehr Kenntnisse dieser Probanden über den geschichtlichen Stoff und das persönliche und direkte **Miterleben** einiger der wichtigen geschichtlichen und kulturellen Ereignisse.

Die Schüler konnten diejenigen Erinnerungsorte erwähnen und erläutern, die sie in dem Fach Geschichte behandelt haben und denen sie im Alltag begegnen. Einige Erinnerungsorte, die für die beiden Gruppen der Befragten gelten, wie z.B. das *Blloku*-Stadtviertel von Tirana, werden – bedingt durch das Alter und das Erleben der Befragten – aus zwei verschiedenen Blickwinkeln betrachten.

Für die Lehrenden hat sich am Stärksten die Wahrnehmung des Erinnerungsortes „Bunker“ geändert. Die unzähligen, über das Land dicht gesäten Schutzbunker, die der Stolz der Albaner waren, weil sie Schutz gegen den Feind symbolisierten, bedeuten heutzutage für jeden vernünftig denkenden Menschen nur Geldverschwendung und Betrug gegenüber dem Volk.

Die zwei Probanden-Gruppen fanden die Versuche der Politik negativ, auf die vorhandenen Erinnerungsorte Einfluss auszuüben, sie zu verfälschen und neue Erinnerungsorte zu Ihrem Dienst zu erfinden, wie es gerade mit dem Geschichtsbuch für Gymnasien geschehen ist.

Es ist schließlich wichtig, festzuhalten: Die Erinnerungsorte sind ein Bestandteil der Identität eines Volkes, sie helfen, seine Sitten zu pflegen und sind der beste Ausdruck seiner Kultur.

Zum Schluss sei Lessing zitiert: *Meine ersten Gedanken sind nicht viel anders als jedermanns erste Gedanken.*⁸

⁷ Für die Schüler bezeichnet er den Ort der Vergnügungen, für die Lehrenden die Periode der Isolation.

⁸ Aus: Reiners, Ludwig (1943). *Stilkunst*. München, 756.

Tschernobyl als Erinnerungsort der ukrainischen Nation? Einige Überlegungen aus kultursemiotischer Sicht

Christian Schramek (Regensburg)

Im Beitrag werden einige Überlegungen präsentiert, die sich im Lauf eines Projekts des Europaeum der Universität Regensburg ergaben. Der Autor war in das Projekt auf unterschiedliche Weise eingebunden (Leitung eines Seminars zur Tschernobyl-Katastrophe und deren Erinnern in der Ukraine, Teilnahme an einer Fachexkursion nach Kiew/Tschernobyl sowie Mitarbeit an der Entwicklung einer Ausstellung zum Thema).

Im April 1986 ereignete sich in Tschernobyl eine der größten Katastrophen der Menschheitsgeschichte. In Westeuropa wird diese heute allerdings nur noch selten öffentlich thematisiert; lediglich an den Jahrestagen des Unglücks werden in der Regel kleinere Berichte in Zeitungen gedruckt sowie Fernsehbeiträge gezeigt. Anders verhält sich dies in der Ukraine, wo das Erinnern an die Katastrophe nahezu allgegenwärtig ist: Die Aufarbeitung des Reaktorunglücks wird nicht nur von jedem einzelnen Betroffenen sowie diversen kollektiven Akteuren, sondern auch vom ukrainischen Staat betrieben. Vor diesem Hintergrund kann die These formuliert werden, dass Tschernobyl für die heutige Ukraine ein bedeutender Erinnerungsort im Sinne von Pierre Nora ist (vgl. Nora 1990). Die Reaktorkatastrophe wäre demnach ein Ort, in dem sich das Gedächtnis der ukrainischen Nation in besonderem Maße „kondensiert, verkörpert oder kristallisiert“ (Nora 1990:7). Im Folgenden soll eine Möglichkeit aufgezeigt werden, wie diese These mit Hilfe der Kultursemiotik überprüft werden kann.

Ausgangspunkt ist dabei die Überlegung, dass Kultur als Zeichensystem interpretiert werden kann, das aus individuellen und kollektiven Zeichenbenutzern besteht, die – als ‚materiale Dimension‘ des kollektiven Gedächtnisses – Texte produzieren und rezipieren.¹ Durch diese Texte werden mit Hilfe von Codes Botschaften mitgeteilt, die den Zeichenbenutzern die Bewältigung ihrer Probleme erlauben. Mit Blick auf die aufgeworfene Fragestellung könnten daher unterschiedliche Texte der ukrainischen Kultur, die die Tschernobyl-Problematik behandeln, analysiert werden. Es muss dabei von einem weiten Textbegriff ausgegangen werden, so dass unter Text alle von den ukrainischen Kulturträgern produzierten Zeichen verstanden werden, die eine codierte Botschaft enthalten. Dabei handelt es sich sowohl um sprachliche Texte wie Interviews oder Literatur, als auch um nichtsprachliche Texte wie Zeichnungen, Fotografien oder Denkmäler. Als ein Beispiel für derartige Texte kann etwa die von Svetlana Aleksievič zusammengetragene Sammlung von Augenzeugenerzählung dienen (vgl. Aleksievič 2006). Die Botschaften, die die jeweiligen Texte enthalten, gilt es zu entschlüsseln.

Das kollektive Gedächtnis verfügt aber nicht nur über diese materielle Seite. Im Mittelpunkt der ‚sozialen Dimension‘ des kollektiven Gedächtnisses stehen

¹ Zu den drei Dimensionen des Kulturbegriffs vgl. POSNER (2003: 49ff.).

die Personen und gesellschaftlichen Institutionen, die an Speicherung und Abruf von für das Kollektiv relevantem Wissen beteiligt sind. Es ist daher aufzuzeigen, welche sozialen Ausformungen die Reaktorkatastrophe hervorgerufen hat (Institutionen und Rituale), und wie durch diese die Weitergabe der kollektiven Erinnerung bewerkstelligt wird. Von Bedeutung sind hier sowohl die Selbsthilfegruppen und viele private Initiativen, welche einen wichtigen Beitrag zur mentalen Bewältigung der Reaktorkatastrophe leisten, wie auch die nationalen Gedenkfeiern, die jeweils am 26. April stattfinden und als kollektive Auseinandersetzung mit der eigenen Vergangenheit angesehen werden können. Einen besonders bedeutenden Ort der organisierten kollektiven Erinnerung stellt schließlich das Tschernobyl-Museum in Kiew dar. Es gilt aufzuzeigen, wie der Reaktorunfall dort dargestellt bzw. interpretiert wird und welche Botschaften auf diese Weise an die Erinnerungsgemeinschaft weitergegeben werden.

Auf der Grundlage der bis dahin gewonnenen Ergebnisse kann schließlich die ‚mentale Dimension‘ des kollektiven Gedächtnisses analysiert werden. Es muss dabei davon ausgegangen werden, dass die Erinnerungstätigkeit großen Einfluss auf kollektive mentale Dispositionen ausübt, wie beispielsweise auf Vorstellungen und Ideen, Denkmuster und Empfindungsweisen, Selbst- und Fremdbilder, Werte und Normen. In diesem Zusammenhang muss in einem ersten Schritt erhellert werden, ob die Erinnerung an die Katastrophe von Tschernobyl zu einer Beeinflussung des – in der Sowjetunion weit verbreiteten – technologischen Fortschrittsglaubens führte. Des Weiteren wäre zu erläutern, inwieweit der Reaktorunfall für die ukrainische Identitätsbildung von Bedeutung ist und welche Rolle Tschernobyl für den noch nicht abgeschlossenen Prozess der Nationenbildung zukommt.

Aufbauend auf den gewonnenen Ergebnissen kann dann diskutiert werden, ob Tschernobyl in der Tat als Erinnerungsort für die moderne ukrainische Nation angesehen werden kann. Abschließend bliebe auch noch zu klären, inwieweit die Untersuchungsergebnisse generelle Schlussfolgerungen bezüglich der Funktionslogik von Erinnerungsorten in Transformationsstaaten zulassen und so auch für andere Länder fruchtbar gemacht werden können.

Literatur

- Aleksievič, Svetlana A. (2006). *Tschernobyl. Eine Chronik der Zukunft*. Berlin: Berliner Taschenbuch-Verl.
- Nora, Pierre (1990). *Zwischen Geschichte und Gedächtnis*. Berlin: Wagenbach.
- Nünning, Ansgar/Nünning, Vera (Hg.) (2003). *Konzepte der Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen - Ansätze - Perspektiven*. Stuttgart [etc.]: Metzler.
- Posner, Roland (2003). Kultursemiotik. In: Nünning, Ansgar/Nünning, Vera (Hg.). *Konzepte der Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen - Ansätze - Perspektiven*. Stuttgart [etc.]: Metzler, 39–72.